

*Dificultades en el Aprendizaje:
Unificación de Criterios Diagnósticos*

II. Procedimientos de Evaluación
y Diagnósticos

Juan Fco. Romero Pérez
Rocío Lavigne Cerván

**Materiales para la Práctica Orientadora
Volumen Nº 2**

Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos

II. Procedimientos de Evaluación y Diagnóstico.



Juan Fco. Romero Pérez
Rocío Lavigne Cerván

Edita:

Junta de Andalucía
Consejería de Educación
Dirección General de Participación y
Solidaridad Educativa

Autores:

Este libro es el resultado de la asistencia, participación y colaboración, durante el curso académico 2003/2004, en el grupo de trabajo: “Procedimientos de Evaluación y Diagnóstico”, de las siguientes personas (ordenadas alfabéticamente):

Casquero Arjona, Loly.
Elósegui Bandera, Eduardo.
García Román, María José.
Herrera Abril, Amelia.
Martínez Reina, Lourdes.
Méndez Rubio, Francisco.
Rodríguez Sánchez, Ana.
Ruiz León, Irene.
Tena Martínez, Enrique.
Valdayo Merchante, Alicia.

Queremos agradecer la ayuda prestada a Victoria del Rocío Gómez Carrillo y a Ana Vaquerizo Baena.

Depósito Legal: SE-4.553/06

I.S.B.N.: 84-689-1108-9

ÍNDICE

| | | |
|----------------------------------|---|-----|
| CAPÍTULO 1. | Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje | 9 |
| CAPÍTULO 2. | Procedimiento general de Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje | 15 |
| CAPÍTULO 3. | Procedimiento Específico I de Evaluación Psicopedagógica: La demanda | 21 |
| CAPÍTULO 4. | Procedimiento Específico II de Evaluación Psicopedagógica: La tarea | 27 |
| CAPÍTULO 5. | Procedimiento Específico III de Evaluación Psicopedagógica: El alumno I | 39 |
| CAPÍTULO 6. | Procedimiento Específico III de Evaluación Psicopedagógica: El alumno II | 47 |
| CAPÍTULO 7. | Procedimiento Específico IV de Evaluación Psicopedagógica: Centro, familia y contexto sociocultural | 63 |
| CAPÍTULO 8. | Evaluación Específica de: Los Problemas Escolares | 71 |
| | Apéndice 1 | 85 |
| CAPÍTULO 9. | Evaluación Específica del: Bajo Rendimiento Escolar | 89 |
| | Apéndice 2 | 109 |
| CAPÍTULO 10. | Evaluación Específica de las: Dificultades Específicas en el Aprendizaje | 115 |
| | Apéndice 3 | 130 |
| CAPÍTULO 11. | Evaluación Específica del: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad | 137 |
| | Apéndice 4 | 154 |
| CAPÍTULO 12. | Evaluación Específica de la: Discapacidad Intelectual Límite .. | 161 |
| | Apéndice 5 | 180 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 187 |

INTRODUCCIÓN



El presente volumen es el número dos de una serie de libros que bajo el epígrafe: *“Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos”*, se dedicarán a:

- VOL I: Definición, Características y Tipos.
- VOL II: Procedimientos de Evaluación y Diagnósticos.
- VOL III: Programas de Intervención.

Todo ello es el resultado del trabajo realizado por el grupo: *“Unificación de Criterios Diagnósticos”* integrado por Orientadores de la Provincia de Málaga bajo los auspicios del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional y el Grupo de Investigación HUM-347, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga, coordinado por Don Javier Madrid Viñatea, Director del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

Capítulo 1. Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje

La Evaluación Psicopedagógica como parte fundamental del proceso general de intervención, enmarcación en una concepción que tiene como centro del análisis la interacción del alumno y el maestro sobre una tarea que es objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje; y como objetivos describir y explicar las Dificultades en el Aprendizaje y prescribir la Intervención Psicopedagógica más adecuada

1. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. DEFINICIÓN, DIMENSIONES Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES.

La Evaluación Psicoeducativa de las Dificultades en el Aprendizaje es parte fundamental del proceso general de Intervención Psicoeducativa, y se define¹ como:

“Proceso mediante el cual se recoge y analiza la información relevante de las situaciones de aprendizaje y enseñanza en las que el alumno presenta las Dificultades en el Aprendizaje, atendiendo tanto a lo que no aprende o aprende mal, como a lo que aprende bien o puede aprender; se realiza en colaboración con maestros, familias y otros profesionales, con el objeto de promover, mediante prescripciones específicas, los cambios necesarios para remediar las dificultades y lograr el objetivo fundamental de todo el proceso: el aprendizaje del alumno en condiciones óptimas”.

1.1. Características principales de la Evaluación Psicopedagógica:

a) La Evaluación Psicopedagógica forma parte de la Intervención Psicoeducativa:

Es decir, que desde el inicio de la evaluación ya se está interviniendo de modo directo e indirecto con el propio alumno, con los maestros, las familias, y los compañeros, ya que se suscitan expectativas, se confirman o no opiniones, se consolidan etiquetas, etcétera.

1. Según la Orden del 14 de Febrero de 1996 recogida en el BOJA y la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de la Renovación Pedagógica del MEC 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 a 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.” Resolución de 30 de abril de 1996 de la Dirección general de Renovación Pedagógica, por la que se dictan Instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

b) La Evaluación Psicopedagógica es un proceso, no un acercamiento puntual:

Y como tal es dinámico, interactivo, y con frecuencia se prolonga en el tiempo, dando ocasión, incluso, a la participación de otros profesionales, máxime si como es el caso de las Dificultades Específicas de Aprendizaje, el TDAH y la Discapacidad Intelectual Límite, se precisan diagnósticos médicos.

c) La Evaluación Psicopedagógica es, ante todo, información relevante:

De tal modo que cuanta más y mejor información se recoja mayores serán las probabilidades para cumplir los objetivos² fundamentales: describir y explicar lo que ocurre, y prescribir un diagnóstico acertado. De ahí que el profesional que lleva a cabo la Evaluación Psicopedagógica ha de colaborar con el resto de los agentes educativos; y muy especialmente con los maestros, quienes deben conocer qué y para qué se hace y los resultados obtenidos, puesto que habrán de participar en la toma de decisiones que de lugar a la elaboración del Plan de Intervención. Todo el proceso de Evaluación Psicopedagógica está regido por la necesidad de que sea eficaz. Pero no siempre la información de que se dispone es igualmente pertinente para el caso, porque las posibilidades de una selección eficaz de la información relevante se ven mediatizadas, sobre todo, por el tiempo del que se dispone, que, en general, suele ser escaso. De aquí que sea imprescindible para el profesional contar con un adecuado procedimiento de evaluación que guíe y le facilite la búsqueda de la información en el menor tiempo posible.

d) La Evaluación Psicopedagógica debe partir, primero que nada, del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar en el que se dan las dificultades:

En dicho proceso los dos protagonistas principales son: alumno y maestro, centrados sobre una tarea (contenidos, problemas, juegos, situaciones, etc.) que el segundo debe enseñar y el primero aprender. El triángulo formado por Alumno-Tarea-Maestro es, por tanto, el fin primordial del análisis en la Evaluación Psicopedagógica. Ninguno de esos tres componentes es ajeno a las influencias directas e indirectas de los contextos significativos en los que se hayan inmersos: el aula, la escuela, la familia, el entorno social y económico (por ejemplo, en muchas ocasiones los condicionantes de la calle o el barrio) y, por último, los referentes culturales y subculturales (sobre todo si se trata de alumnos provenientes de otros países o étnias).

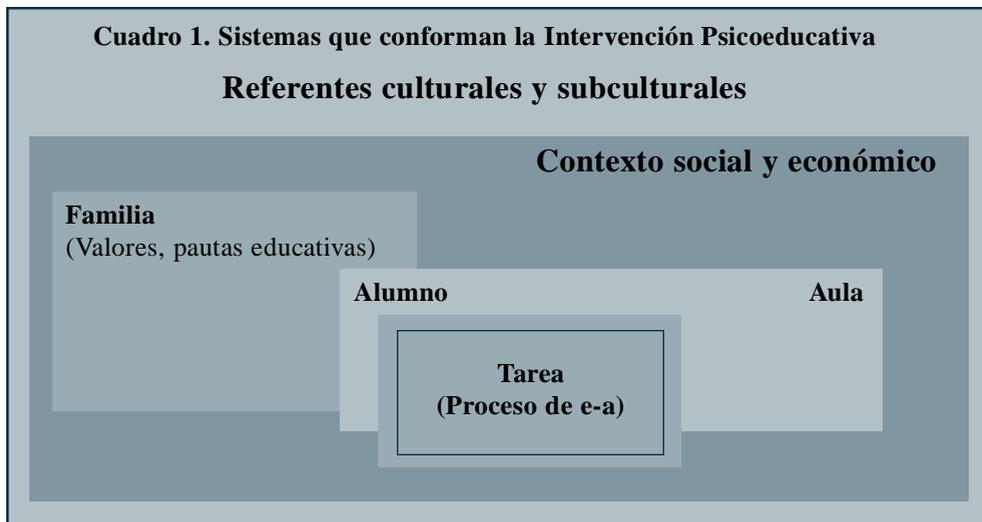
1.2. Dimensiones principales de la Evaluación Psicopedagógica:

a) La Evaluación Psicopedagógica como un proceso sistémico, dialéctico y constructivo:

La visión sistémica (cuadro 1) de la Evaluación Psicopedagógica constituye una de las dimensiones principales del modelo de Intervención Psicoeducativo; junto con la concepción de que el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar es dialéctico³ y cons-

2. El objetivo central de la evaluación son las necesidades educativas que se derivan de las dificultades en el aprendizaje, y que, según **Verdugo (1995)** dichas necesidades pueden entenderse como el resultado de la interacción entre las variables individuales (competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa del desarrollo y aprendizaje y evaluación del desarrollo) y las de tipo escolar, situadas ambas en el marco más general de los sistemas familiar y comunitario.
3. En el marco de un modelo de desarrollo "*cognitivo-evolutivo*"; en el cual el niño en el desarrollo percibe y construye la realidad basándose en la información ambiental, es la realidad ambiental circundante la que pone

tractivo⁴, y que tiene lugar en el curso de un proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno más amplio y profundo.



b) Como todos los sistemas, también los que conforman el ámbito de la Evaluación e Intervención Psicoeducativa, se rigen por unas leyes básicas:

Parte de la concepción de que (1) el desarrollo de los alumnos tiene lugar en el seno de pequeños microsistemas, con relaciones muy personales y frecuentes (familia-maestro-aula), que a su vez forman parte de sistemas un poco más amplios (escuela, barrio), inmersos en otros mucho mayores. Las relaciones son cada vez menos personales y frecuentes a medida que la perspectiva se amplía y aleja del microsistema. (2) Los sistemas están en permanente cambio⁵. (3) Sin embargo, todos los sistemas –y sus componentes– tienden constantemente al equilibrio y, en consecuencia, a resistirse a los cambios, máxime si éstos son promovidos desde el exterior. La resistencia (no la obstinación) al cambio es no sólo esperable sino además un síntoma saludable del sistema, por ello sería preocupante encontrar sistemas que aceptan los cambios sin oponer la más mínima resistencia. (4) Los cambios producidos en los componentes de uno de los sistemas afectan a todo el conjunto (sin duda resultará obvio señalar que dicho efecto será más importante cuanto mayor sea la proximidad al origen del cambio).

los “grados de libertad” de que dispone el niño para construir sus representaciones internas (NEISSER, 1976; PIAGET, 1923, 1924, 1926, 1946). La comprensión del desarrollo pasa por la especificación de cómo la persona en evolución es controlada por, y llega a controlar, el medio ambiente dinámico (NEISSER, 1976; BANDURA, 1978; BRONFENBRENNER, 1979 a,b).

4. Aunque con frecuencia, en alumnos con Dificultades en el Aprendizaje, las técnicas específicas de intervención deban ser dirigistas, en las primeras fases, en tanto aprenden las estrategias y procedimientos mentales que les faciliten la labor de construcción propia.
5. Cambios que proceden del exterior (por ejemplo, en el caso de los alumnos, mudanzas de residencia, separación de padres, etc.) y del interior (por ejemplo, siguiendo con los alumnos, crecimiento, enfermedades, etc.).

c) La Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje se enmarca, por tanto, en una concepción sistémica, preventiva y comunitaria:

Lo que implica el conocimiento (además del alumno y la tarea) de la institución escolar, de la familia, la identificación de recursos del sector, la colaboración con maestros, familias y otros profesionales (ver cuadro 2), con los objetivos de: colaborar (con los distintos agentes implicados); asesorar y promover (el desarrollo del alumno, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos, el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, el progreso de la organización escolar); prevenir y detectar; y, finalmente, posibilitar la elaboración de planes que permitan tomar decisiones de escolarización y remediar las dificultades.

d) La Evaluación Psicopedagógica debe detectar y prevenir las Dificultades en el Aprendizaje:

Para lo que ha de extender sus atenciones al entorno socio-familiar, partiendo de la idea de que los diferentes contextos –familiar, escolar y social– en que el alumno se desenvuelve no son ajenos a lo que le ocurre al alumno, bien como causa, bien como interferidores/facilitadores o bien como pasivos sufridores incapaces de hallar una solución. Por ello, esta concepción difiere (al menos en parte) de la sustentada en su día por los modelos tradicionales⁶ basados casi de modo exclusivo en el alumno (véanse los cuadros⁷ resumen 2, 3 y 4).

La Evaluación Psicopedagógica debe partir de lo que la escuela –cada escuela concreta– exige al alumno con Dificultades en el Aprendizaje: De aquí que la evaluación se considere como un elemento esencial del diseño curricular del centro, puesto que sus contenidos son las dificultades que se presentan en el proceso concreto de enseñanza y aprendizaje (de la lectura, de la escritura, de las matemáticas, etcétera) que tiene lugar en un aula determinada (con su plan específico, sus alumnos, sus profesores, sus características, etcétera). Quizás esta exigencia de contextualizar la Evaluación Psicopedagógica ha llevado a la multiplicidad de procedimientos e instrumentos. Para llevar a cabo la Evaluación Psicopedagógica, con frecuencia, se siguen procedimientos diferentes e instrumentos muy diversos, según el criterio particular de cada profesional, de tal modo que, a veces, se hace difícil para otros profesionales comprender lo que se ha hecho, por qué y de qué manera se ha hecho. Tales son la dispersión y la diversidad que obligan a plantearse la conveniencia de unificar criterios. Sin embargo, los procedimientos de evaluación y los instrumentos con que ésta se realice deben ser semejantes, sea cual sea el centro en el que se efectúe. La contextualización proporciona información, datos, diferentes según sea el caso, pero el modo de proceder –y los medios instrumentales– con que dichos datos se obtengan, analicen, describan y expliquen deben ser similares para todos los casos.

6. Entre los modelos tradicionales los más usados en la escuela han sido: el Psicotécnico o psicométrico, el conductual y el clínico. El modelo Psicométrico fue el imperante durante los años setenta del S. XX. Directamente relacionado con la Ley General de Educación, se basaba en la aplicación masiva de tests psicométricos para conocer las aptitudes y capacidades escolares con el fin de facilitar la orientación académica y profesional de los alumnos. Mientras que el modelo Clínico se desarrolló en el ámbito escolar en los años ochenta del S. XX, asociado a la Ley de Integración de Minusválidos, centrándose –a veces de modo exclusivo– en el alumno, para detectar deficiencias y decidir sobre la escolarización, con el objetivo de elaborar programas individuales de integración. En cuanto al modelo Conductual, que se extendió durante la década de los años setenta del siglo XX, se basa en la observación directa y sistemática de la conducta manifiesta del alumno y de las condiciones –antecedentes y consecuentes– en las que tiene lugar, mediante lo que se denomina como “análisis funcional de la conducta”; su objetivo es lograr cambios en las condiciones objetivas en las que se presenta la dificultad para producir los cambios en la conducta del alumno.

7. Adaptado de López, M.P. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>

Cuadro 2. El modelo Psicométrico de evaluación (también conocido como Psicotécnico).

Características principales:

- La concepción básica es que la inteligencia es un conjunto de aptitudes.
- Las capacidades humanas son estables y consistentes, y se pueden representar en forma objetiva y cuantitativa como Cociente Intelectual (CI).
- La conducta se considera como manifestación indirecta de variables subyacentes.
- La evaluación debe ser normativa. Es decir, basada en la existencia de un grupo normativo que se considera como referencia y que, como tal, es previa al proceso de evaluación.
- La fiabilidad y la validez de constructo de los instrumentos de evaluación son dos criterios fundamentales para la generalización de los resultados.
- Las tareas se gradúan en función de la dificultad.
- El examen tiene sobre todo características hipotético-deductivas.
Los procedimientos habituales en el enfoque psicotécnico son: Entrevista inicial. Selección de Instrumentos. Aplicación de pruebas. Elaboración del perfil. Valoración del perfil.
- El diseño del tratamiento educativo es indirecto ya que el proceso no tiene nada en común con situaciones de aprendizaje.
- Los instrumentos de evaluación básicos de este enfoque son los tests psicológicos: De aptitudes; habilidades; conocimientos; intereses; personalidad; y de adaptación.

Cuadro 3. El modelo Dinámico de evaluación (o de Potencial de Aprendizaje).

Características principales:

- Una concepción cognitiva y constructiva del aprendizaje, en el que las dificultades se deben, al menos en parte, a deficiencias en el proceso de enseñanza (formales e informales).
- El desarrollo cognitivo es dinámico y depende de factores socioculturales.
- La inteligencia es modificable. Pero hay que diferenciar competencia y ejecución intelectual.
- Los factores afectivo-emocionales han de considerarse como modificadores de la conducta intelectual.
- Las dificultades en el aprendizaje deben ser analizadas desde el procesamiento de la información, en la secuencia: entrada- procesamiento- salida.
- La evaluación ha de hacerse sobre diferentes tareas, sobre la base de la relación alumno-evaluador/mediador (docente), con el fin de comprobar lo que el alumno hace solo y lo que puede hacer con la ayuda del mediador. Lo importante en la evaluación es determinar las ayudas que son necesarias para que tenga lugar el desarrollo intelectual y el aprendizaje.
- Los tests deben aplicarse en el marco de un procedimiento: test-entrenamiento-retest, con el fin de averiguar el potencial del alumno. Y a partir del análisis, interpretación, valoración de la información se hace:
 1. Elaboración de una hipótesis diferencial explicativa.
 2. Diseño de un programa compensatorio.
 3. Aplicación del programa compensatorio.
- El último paso de la evaluación se basa en la contrastación de la hipótesis mediante la evaluación del programa de compensación y el uso de estrategias, guías proporcionadas, etc...
- Los instrumentos utilizados: Observación sistemática, tests e instrumentos que valoran el potencial de aprendizaje (como LPAD de Feuerstein; K-ABC de Kauffman; EPA de Fdez. Ballesteros; BEPAEC de Santiago Molina).

Cuadro 4. El modelo Conductual de evaluación

Características principales:

- El evaluador se ocupa de lo que el alumno hace, es decir, de la conducta manifiesta y observable, y de las condiciones bajo las cuales lo hace, adoptando habitualmente la forma de análisis funcional de la conducta.
- El comportamiento no tiene un carácter estable, depende de sus antecedentes y de sus consecuentes.
- Las conductas deben ser evaluadas en sus contextos naturales, de forma directa y sin recurrir a tests.
- Los procedimientos más usuales en las diferentes fases de la evaluación son los siguientes:
 1. Valoración y medición: dirigida a la elaboración de una “línea base” de la conducta del alumno (identificación de las habilidades determinación de la historia conductual y valoración de déficit o excesos conductuales detectados), tiene como procedimiento esencial la observación directa y sistemática, además de informes y autoinformes.
 2. Diagnóstico individual dirigido al análisis funcional de la conducta, que relacionaría entre sí las diferentes variables de las cuales se ha recogido información, siendo su procedimiento más habitual la elaboración del modelo funcional de conducta.
- Instrumentos básicos: Escalas, registros, informes y autoinformes.

Capítulo 2. Procedimiento general de Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje

Se proponen un Plan General y unos Procedimientos Específicos que guíen y faciliten el trabajo del profesional para llevar a cabo los objetivos fundamentales de la Evaluación Psicopedagógica de describir, explicar y prescribir.

La evaluación de las dificultades en el aprendizaje –al igual que cualquier otra evaluación realizada en el ámbito escolar– es un proceso complejo, porque en él han de conjugarse diferentes objetivos que están estrechamente relacionados, y han de considerarse distintas personas, contextos y variables (a su vez de índole diversa: psicológicas, de instrucción, metodológicas, sociales, organizativas, etcétera), a las que no siempre es fácil acceder. Por ello es muy conveniente que el profesional cuente con un Plan de Evaluación (cuadro 5) y con Procedimientos Específicos bien definidos, que le permitan saber en cada caso qué debe hacer y, en definitiva, que le faciliten el trabajo.

Cuadro 5. Plan de Evaluación Psicopedagógica:

- | | |
|--|--|
| 1. Procedimiento general: <ul style="list-style-type: none">- Objetivos y niveles.- Componentes y pasos. | 5. Procedimiento específico IV: <ul style="list-style-type: none">- Evaluación del maestro.- Evaluación del centro.- Evaluación de la familia.- Evaluación del contexto social y cultural. |
| 2. Procedimiento específico I: <ul style="list-style-type: none">- Información inicial.- Protocolos de detección. | 6. Comprobación y verificación de hipótesis y toma de decisiones diagnósticas. |
| 3. Procedimientos específico II: <ul style="list-style-type: none">- Análisis de la tarea. | 7. Prescripción del Plan de Intervención: <ul style="list-style-type: none">- Programas, técnicas, estrategias, etcétera. |
| 4. Procedimiento específico III: <ul style="list-style-type: none">- Evaluación del alumno:<ul style="list-style-type: none">• Curricular.• Psicopedagógica. | |

1. PROCEDIMIENTO GENERAL DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.

1.1. Objetivos:

Como se ha indicado en el capítulo anterior, la Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje debe cumplir tres objetivos fundamentales: describir, explicar y prescribir.

Debe **describir** del modo más coherente y comprensible, lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que surgen las Dificultades en el Aprendizaje, para poder explicar cómo aprende el alumno, y, en consecuencia, para proponer un diagnóstico prescriptivo que permita la elaboración de un plan de intervención. La descripción pormenorizada de las variables y elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo es posible si se ha recogido la información pertinente. La descripción, no obstante, es condición necesaria pero no suficiente para un buen proceso de evaluación.

Donde realmente el profesional demuestra su competencia es en las hipótesis que formula y verifica, es decir, en el modo en que **ordena** y **relaciona** los datos de forma coherente y los **explica** para que el caso –la dificultad de aprendizaje– sea comprensible y para que quede claro qué dio lugar a qué y por qué. Explicar en la Evaluación Psicopedagógica supone, antes que nada, saber de Psicopedagogía, si no, los datos no pasarán de ser una colección sin concierto de hechos, palabras y números. Por ello el profesional debe estar en constante reciclaje.

Sólo así será factible **prescribir**, es decir, hacer un diagnóstico prescriptivo que permita proponer programas de intervención en los que la secuencia de técnicas y tiempo se adapten a las condiciones y posibilidades de la tarea, el alumno y el maestro, y, en consecuencia, sean las más adecuadas para la solución de la dificultad de aprendizaje.

Para lograrlo la Evaluación Psicopedagógica habrá de ocuparse (véase cuadro 6) de los diferentes sistemas⁸ relacionados con las Dificultades en el Aprendizaje en tres niveles generales.

1.2. Niveles de análisis en la Evaluación Psicopedagógica (ver cuadro 6):

- **Nivel A:** En el que se sitúan las personas y los contextos de los que debe ocuparse la evaluación de las dificultades en el aprendizaje, es decir, **tareas** (aquello sobre el que versan los procesos de enseñanza y aprendizaje), **alumnos**, **maestros**, **centros**, **familias** y, por último, el **entorno social y cultural**. Resulta obvio señalar que la importancia de cada una de estas personas y contextos varía según las circunstancias concretas de cada dificultad de aprendizaje y para cada alumno, por lo que la conveniencia de su evaluación o no, dependerá del buen criterio del profesional (por ejemplo, el Contexto Social suele tener más peso en los casos de Bajo Rendimiento Escolar que en los de Discapacidad Intelectual Límite o en los de Dificultades Específicas de Aprendizaje).

- **Nivel B:** En el que se concretan las variables y procesos psicológicos, y todos aquellos aspectos, de cada una de las personas y contextos, implicados en mayor o menor grado en la aparición, persistencia y/o solución de las Dificultades en el Aprendizaje.

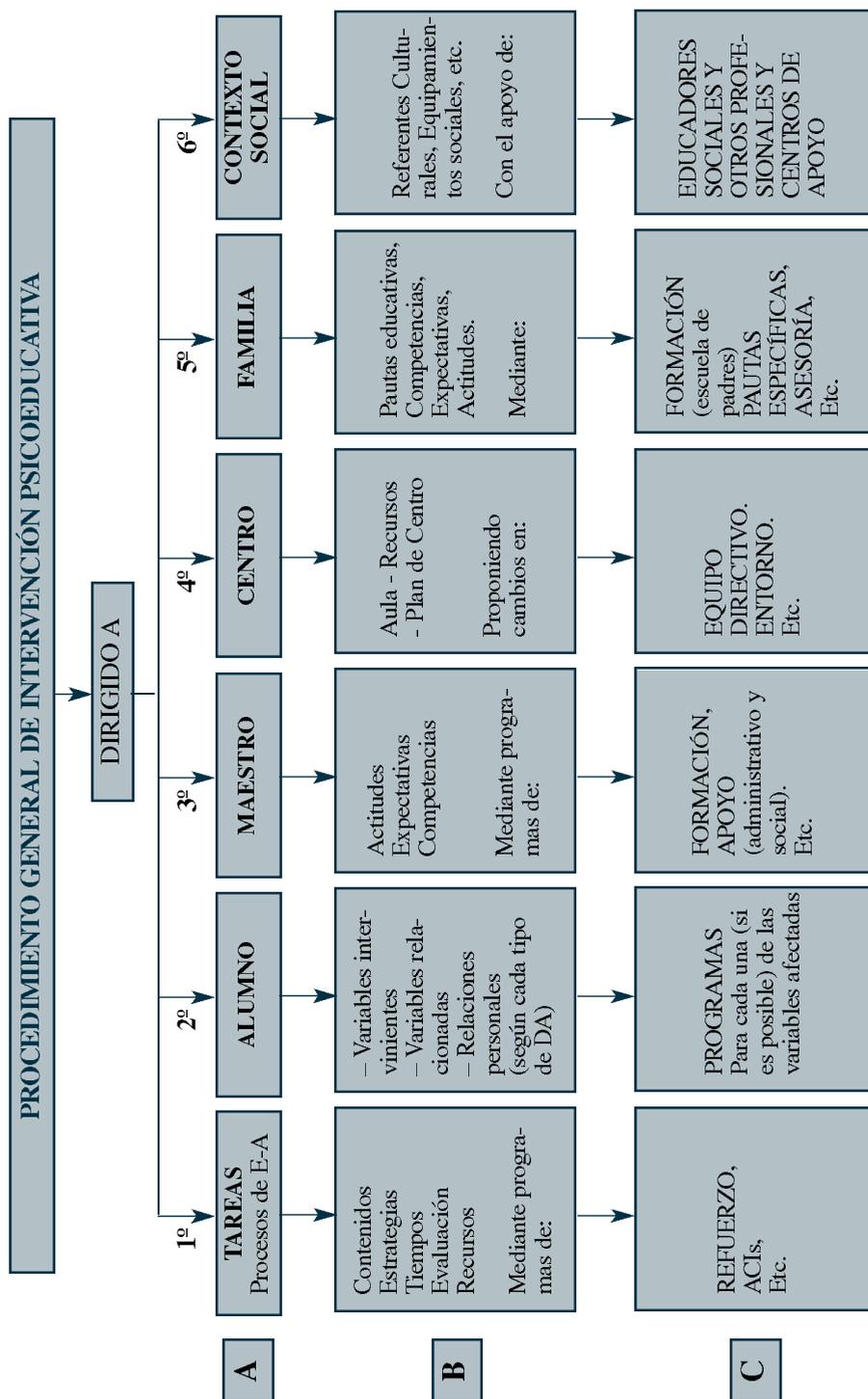
8. Este modelo será el que guíe el procedimiento general de Evaluación Psicopedagógica que se seguirá en el presente volumen. Y será también el que se siga en el volumen 3, de esta misma colección, dedicado a las intervenciones específicas para cada una de las Dificultades en el Aprendizaje.

- De la tarea: las demandas que ésta hace al alumno y al maestro en términos de capacidades y competencias, estrategias, reglas, métodos, secuencias, tiempo y recursos, etcétera, y que son necesarias para que tenga lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Del alumno: acerca de las capacidades, competencias, conocimientos y dominios procedimentales e instrumentales que debe poseer para alcanzar el aprendizaje de la tarea con resultados óptimos de esfuerzo y tiempo.
 - Del maestro: sus actitudes, expectativas y competencias sobre la tarea, el alumno y sus dificultades, y el proceso de enseñanza implicado⁹.
 - Del centro: fundamentalmente sus recursos humanos y materiales, y sus planes educativos. Circunstancialmente pueden interesar aspectos relacionados con su entorno sociológico, sobre todo para comprender mejor el alcance del problema y sus posibles vías de solución (por ejemplo, en el caso de alumnos adolescentes con Bajo Rendimiento Escolar).
 - De la familia: sus pautas educativas, competencias, expectativas y actitudes acerca del alumno, y sus dificultades en el aprendizaje, de la tarea (por ejemplo, importancia de la lectura o de las matemáticas, etcétera), y, en general, del proceso educativo, incluidos maestro y escuela.
 - Del contexto social y cultural: equipamiento y recursos del entorno, aspectos socio-económicos, referentes lingüísticos y culturales (particularmente oportuno en el caso de alumnos pertenecientes a otras razas y/o culturas).
- **Nivel C**: Conocimiento de programas, técnicas y estrategias, de recursos y alternativas sociales y educativos, e, incluso, de otros profesionales¹⁰, que faciliten la consecución del tercero de los objetivos de la Evaluación Psicopedagógica: la prescripción de planes y programas específicos para cada tarea, alumno, maestro, centro, familia y contexto social y cultural, de modo que se alcance la desaparición de las dificultades y sus consecuencias escolares.

9. En circunstancias muy concretas, y sólo cuando éstas lo exijan, puede interesar conocer otros aspectos de la personalidad del maestro. Pero el profesional de la Psicopedagogía debe partir siempre de la idea de que el maestro es igualmente un profesional en toda la extensión de la palabra, y que, por lo tanto, se comporta siempre como tal con sus alumnos, es decir, que las condiciones personales puntuales quedan al margen del ejercicio laboral.

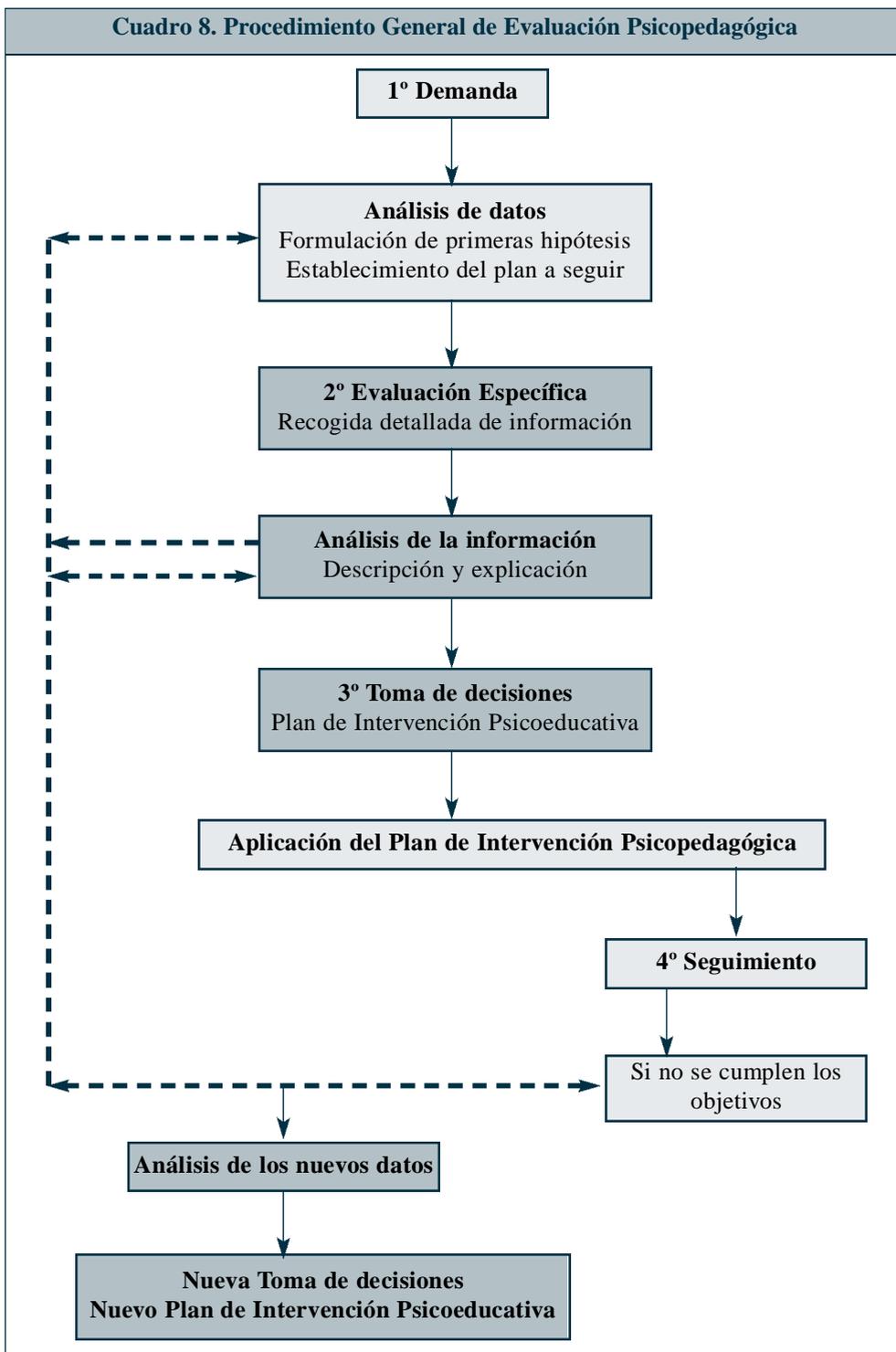
10. Como Educadores y Trabajadores Sociales, Neurólogos, Psicólogos, etcétera.

Cuadro 6. Intervención Psicopedagógica



Como se muestra en los cuadros 7 y 8 sobre los componentes y pasos de la Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje, el Procedimiento General se inicia con la Demanda que hacen maestros y tutores y finaliza con el seguimiento, es decir, con la comprobación de si el Plan de Intervención aplicado ha sido efectivo. De no serlo, es decir, si no se cumplen los objetivos de enseñanza-aprendizaje, debe revisarse el procedimiento seguido, empezando por la adecuación de los datos recogidos. En los capítulos que siguen, se describen con más detalle cada uno de los componentes y pasos indicados, que, posteriormente, se irán aplicando a cada una de las Dificultades de Aprendizaje: Problemas Escolares, Bajo Rendimiento Escolar, Dificultades Específicas de Aprendizaje, Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad y Discapacidad Intelectual Límite.

| Cuadro 7. Componentes principales y pasos de evaluación psicopedagógica: | |
|---|--|
| 1°. <u>Demanda:</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos aportados. - Protocolos de detección. - Formulación de las primeras hipótesis; - Y elaboración del plan a seguir. |
| 2°. <u>Evaluación específica:</u> - Análisis de la tarea. - Evaluación del alumno: <ul style="list-style-type: none"> - Curricular. - Psicopedagógica. - Evaluación del maestro. - Evaluación del centro. - Evaluación de la familia. - Evaluación del contexto social y cultural. | <ul style="list-style-type: none"> - De cada una de las variables, hechos y situaciones de los diferentes componentes específicos implicados, directa e indirectamente, en la aparición y persistencia de la dificultad de aprendizaje. - Evaluación curricular del alumno que presenta la dificultad en el aprendizaje. - Análisis de la información, comprobación de las primeras hipótesis y, en su caso, formulación de nuevas hipótesis. - Descripción y explicación de la dificultad de aprendizaje. |
| 3°. <u>Toma de decisiones:</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del diagnóstico prescriptivo. - Plan de Intervención psicoeducativa. |
| 4°. <u>Seguimiento:</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Comprobación del cumplimiento de los objetivos propuestos. - Si no se cumplen se reinicia el procedimiento con un nuevo análisis de la información (nuevos datos y nuevas hipótesis, si fuera preciso). |



Capítulo 3. Procedimiento Específico I de Evaluación Psicopedagógica: La demanda

Se analizan las características de la demanda con la que se inicia el proceso de evaluación y se propone un procedimiento para llevar a cabo el análisis de la demanda –analizar los datos, ordenarlos, valorarlos, formular hipótesis de inicio de trabajo– y se destaca la importancia de elaborar protocolos de detección para que sean cumplimentados por el demandante, maestros y tutores.

1. PROCEDIMIENTO ESPECÍFICO I: LA DEMANDA.

- Información inicial
- Protocolos de detección

La demanda es la expresión de la existencia de un problema que requiere algún tipo de respuesta. Por ello es el inicio de la Evaluación Psicopedagógica. Generalmente la formulan el maestro o el tutor, pero también puede ser hecha por un alumno, el director del centro, la familia, etcétera.

La demanda debe ser analizada y comprendida por el profesional de la psicopedagogía en sus justos términos, porque de ello depende el proceso de evaluación. Habitualmente se expresa de forma esquemática (“Tengo un alumno que no aprende a leer”, “Tengo un alumno que no atiende”, etc.), e incluso a veces de forma dramática (“Tengo un alumno que va a acabar conmigo”, “No sé qué hacer con él”, etc.). También con frecuencia se presenta en espacios y tiempos poco indicados para el detalle y la comprensión. De aquí que el profesional deba facilitar las condiciones necesarias, mediante entrevistas y/o protocolos de detección, para que la expresión inicial se especifique.

La demanda no sólo proporciona información objetiva sobre la existencia de un problema escolar real, también dice algo acerca de quien la formula. Por ejemplo, malestar profesional y/o personal, necesidad de ser escuchado, ideas previas que se desea confirmar, y, naturalmente, conocimientos y competencia profesional. Ambos aspectos –el problema escolar objetivo y el posible problema subyacente– deben ser tenidos en consideración por igual, incluso cuando sea demostrable que la causa originaria de la dificultad de aprendizaje es ajena al centro escolar, porque la solución, o una parte de ella, ha de darse en la escuela, y quien hace la demanda debe participar en esa solución. En resumen: en el ámbito de las dificultades de aprendizaje escolares, el demandante puede o no ser parte causante del problema, pero siempre lo es, en mayor o menor grado, de la solución (por ejemplo, a veces las circunstancias de la dificultad de aprendizaje planteada exigen evaluar los métodos y técnicas de enseñanza, incluso los conocimientos teóricos y técnicos, del maestro).

En ocasiones la demanda implica un encargo administrativo concreto, como podría ser la elaboración de un informe de escolarización o de una ACI¹¹. Otras veces, que son las que aquí nos ocupan, entrañan una Dificultad de Aprendizaje y, en consecuencia, dan pie al inicio del proceso de evaluación, de mayor o menor calado según sea el caso.

2.1. Análisis de la demanda:

El análisis de la demanda se sustenta sobre dos fuentes de datos interrelacionados (cuadro 9): los aportados por la expresión inicial de la demanda y el protocolo (o protocolos) de detección cumplimentados por el demandante.

El Protocolo de Detección¹²:

El objeto del Protocolo de Detección es doble, por un lado, precisar la información acerca de la dificultad de aprendizaje expresada en la demanda; y por otro, dejar constancia escrita de la existencia de una demanda y de sus características. Se trata de un instrumento –generalmente del tipo escala Lickert– elaborado previamente por el evaluador para cada una de las diferentes Dificultades en el Aprendizaje (o para variables concretas incluidas en la dificultad), en función a la demanda planteada, que, a criterio del profesional, se entrega al demandante, y, si éste no fuera el maestro o el tutor, también a ellos, para que lo contesten.

Las escalas Lickert¹³, que se aplican para la detección de las Dificultades en el Aprendizaje (ver cuadro 10), son cuestionarios que suelen constar de un número limitado de ítems (entre 20 y 30) que se consideran relevantes para la variable a evaluar. Los ítems son afirmaciones que no deben ser ambiguas y que deben expresar aprobación o rechazo. Los sujetos responden a estas afirmaciones seleccionando un punto en una gradación del continuo asentamiento-rechazo (aprobación total, aprobación con ciertos reparos, posición no definida, desaprobación en ciertos aspectos, desaprobación total). El índice total se obtiene con la suma de las valoraciones parciales vertidas en cada respuesta, es obvio que sólo será posible sumar aquellas respuestas que pertenezcan a un mismo ámbito, a una misma variable, aunque el cuestionario se valoren dos o más variables.

Los pasos principales que se siguen para la construcción de una escala de Lickert, son los siguientes¹⁴:

- a) Identificación y definición de la variable que se desea medir (atención, comprensión lectora; motivación, etc.).
- b) Recopilación de ítems o indicadores de esa variable. Cada ítem debe estar relacionado con la variable de la que se pretende obtener información, de tal modo que el conjunto de los ítems, aunque de forma amplia, cubra todos los aspectos de la variable. Es conveniente que los ítems polaricen las opiniones (es decir, que no sean frases en las que todo el mundo estuviese de acuerdo o todos en desacuerdo). El vocabulario utilizado en estas frases ha de ser accesible. Es preciso utilizar un lenguaje que sea comprensible por las personas que van a contestar la escala. Cada ítem ha de expresar bien una actitud claramente positiva, bien una actitud claramente negativa. La lista debería incluir un número similar de enunciados positivos y negativos.

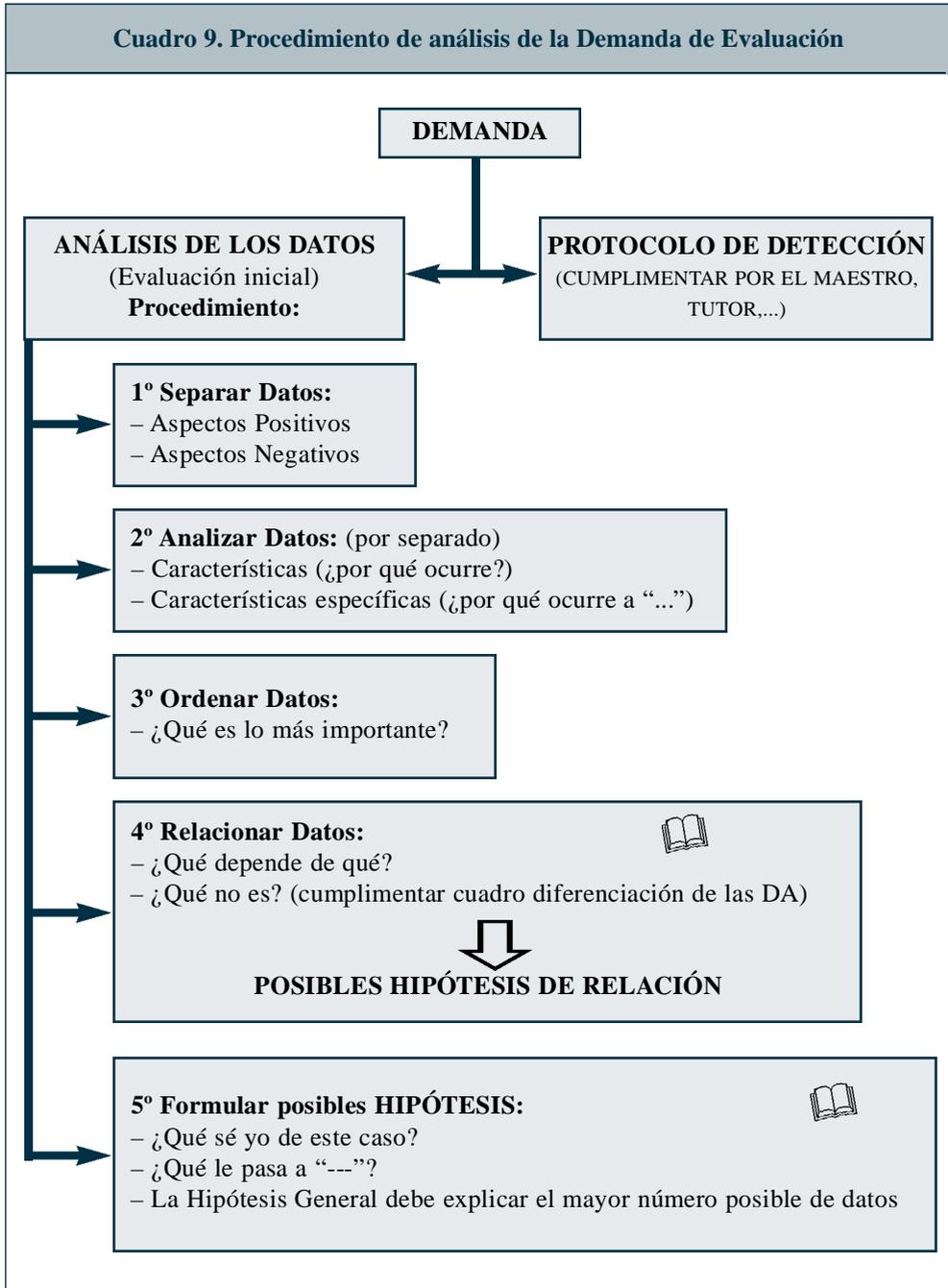
11. Todos los aspectos relacionados con la Intervención Psicopedagógica son tratados en el Volumen 3º de esta misma colección.

12. En el Anexo II del volumen 1º de esta misma colección se presentan los protocolos de detección para cada una de las Dificultades en el Aprendizaje. Así mismo, en los capítulos siguientes de este mismo volumen se muestran los protocolos de detección cumplimentados para cada caso de ejemplo.

13. Lickert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. Archives of Psychology, 140.

14. Briones, G. (1990). Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales. México: Editorial Trillas.

Cuadro 9. Procedimiento de análisis de la Demanda de Evaluación



- c) Determinación de las Puntuaciones dadas a los ítems. Lo normal es utilizar de 3 a 7, y lo más frecuente es 5: completamente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, no sé o indiferente, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo.
- d) Aplicación de la escala a una muestra apropiada de personas y se calculan las puntuaciones. Frecuentemente se emplean “jueces”, es decir, personas de reconocida formación en el tema, a las cuales se solicita la cumplimentación y valoración de la escala (por ejemplo, adecuación de los ítems, aspectos semánticos y sintácticos, etc.).
- e) Análisis de los ítems para conservar los más válidos y eliminar los inadecuados¹⁵.
- f) Se redacta la escala definitiva conservando los ítems que más discriminen.

A continuación, la información inicial proporcionada por el demandante junto con la que se obtenga de los protocolos de detección, debe ser analizada con sumo detalle porque de ello dependerá el modo en que continúe la evaluación.

De nuevo volvemos a la idea motriz de esta colección: proporcionar criterios y procedimientos –de definición, diagnóstico e intervención– que permitan al profesional contar con guías de pensamiento y acción (es decir, de las mismas herramientas que insistentemente queremos dotar a los alumnos para su aprendizaje).

El análisis meticulado de la demanda evita errores en el diagnóstico y el plan de intervención, y economiza recursos y tiempo (del profesional, del alumno, del maestro/tutor, de la familia e, incluso, de la administración educativa). Para lograrlo se propone el siguiente procedimiento:

1º. Separar los datos: es decir, distinguir entre los aspectos problemáticos y de dificultad de aprendizaje y los que no lo sean o, incluso, puedan ser claramente favorecedores de la adaptación y el aprendizaje. Hacer que la distinción sea objetiva, por ejemplo, escribiéndolos en columnas distintas.

2º. Analizar los datos: a continuación analizar cada uno de los datos por separado tratando de explicar qué significado tienen y por qué ocurren. Por ejemplo, “no atiende”, referido a un alumno que no presenta trastornos psicopatológicos graves, es decir en el ámbito de las dificultades en el aprendizaje, que es el que aquí nos compete; cabría preguntarse si no atiende en ninguna situación o sólo en determinadas, si le viene ocurriendo desde hace tiempo o es reciente, porque según sean las respuestas la inatención podría estar motivada por diferentes causas: déficit de atención e hiperactividad; déficit auditivo; déficit de motivación –generalizado o situacional–; déficit instruccional, como inadecuada, aburrida, inaccesible, etc. presentación del objeto de atención; déficit de comprensión. A veces, para poder realizar esta tarea, hasta el profesional más avezado debe recurrir a otras fuentes de información (bibliografía, revistas, Internet, otros profesionales).

15. Para ello se compara el 25% de las escalas que hayan obtenido la puntuación total más alta con el 25% que haya obtenido la puntuación más baja. Así, se compara ítem por ítem, y si el ítem no discrimina o discrimina negativamente, se pueden eliminar. Hay que prestar atención a si un ítem discrimina mucho y negativamente, porque quizás esté mal asignada la escala de corrección.

Cuadro 10. PROTOCOLO DE DETECCIÓN (TDAH)

Datos del alumno:
 Nombre del alumno: Sexo: Curso: Edad:
 Fecha de Nacimiento:
 Nombre de la persona que cumplimenta el cuestionario:
 Relación con el niño/a: Fecha de Examen:

A continuación va a encontrar una lista de ítems que describen a su alumno/a. Por favor, no deje sin contestar ningún ítem.

Piense en su alumno/a para responder a cada una de las preguntas y rodee con un círculo la respuesta que considere más apropiada:

1 = Nunca o Pocas Veces 2 = A menudo o Con Frecuencia 3 = Siempre

| | | | |
|--|---|---|---|
| 1. ¿Se mueve mucho? | 1 | 2 | 3 |
| 2. ¿Contesta antes de que se formulen las preguntas? | 1 | 2 | 3 |
| 3. ¿Comete errores en sus tareas escolares? | 1 | 2 | 3 |
| 4. ¿Interrumpe a los demás y/o se entromete en las conversaciones? | 1 | 2 | 3 |
| 5. ¿Se levanta de la silla? | 1 | 2 | 3 |
| 6. ¿Tiene dificultades para esperar su turno? | 1 | 2 | 3 |
| 7. ¿Da la sensación de que parece que no oye cuando se le llama directamente? | 1 | 2 | 3 |
| 8. ¿Pierde las cosas que necesita? | 1 | 2 | 3 |
| 9. ¿Tiene problemas para organizar las tareas y las actividades? | 1 | 2 | 3 |
| 10. ¿Corre o da saltos cuando no debe? | 1 | 2 | 3 |
| 11. ¿Encuentra dificultades para seguir las instrucciones? | 1 | 2 | 3 |
| 12. ¿Fracasa en la finalización de las tareas y juegos? | 1 | 2 | 3 |
| 13. ¿Habla mucho? | 1 | 2 | 3 |
| 14. ¿Se distrae con estímulos irrelevantes? | 1 | 2 | 3 |
| 15. ¿Tiene problemas para mantener la atención en el trabajo y en el juego? | 1 | 2 | 3 |
| 16. ¿Abandona las actividades que requieren un esfuerzo mental sostenido? | 1 | 2 | 3 |
| 17. ¿Está en movimiento continuo, da la sensación de que “nunca se le agotan las pilas”? | 1 | 2 | 3 |
| 18. ¿Tiene dificultades para hacer tranquilamente actividades de ocio y de trabajo? | 1 | 2 | 3 |
| 19. ¿A la hora de hacer las tareas no presta suficiente atención a los detalles? | 1 | 2 | 3 |
| 20. Generalmente, suele perderse en las actividades diarias. (Por ejemplo, no sabe qué deberes hay que hacer, no sabe por qué página van, ...) | 1 | 2 | 3 |

3º. Ordenar los datos: debe establecerse una jerarquía entre los datos, es decir, determinar un orden en función a su importancia. Pero, ¿importancia con respecto a qué? ¿cuál es el criterio de referencia?: el aprendizaje. El objetivo del proceso de Intervención Psicopedagógica en Dificultades en el Aprendizaje es lograr que el alumno aprenda del modo más óptimo posible, es decir, con la mayor eficacia, el menor esfuerzo y en el menor tiempo posibles. Es importante tener claro tal objetivo, porque de su grado de consecución depende-

rán otros (por ejemplo, que el alumno sea más feliz, o que sufra menos, en la escuela, que es donde se presenta la dificultad, y no en un parque de atracciones). Por ejemplo, “no comprende” y “no muestra interés” desde el punto de vista del logro del aprendizaje ambos datos pueden estar interrelacionados, pero ¿cuál de ellos es más importante? ¿cuál representa una mayor gravedad¹⁶/dificultad potencial?. Si no comprende no aprende y entonces parece obvio que le será más difícil mostrar interés por el aprendizaje, en cambio desinterés quizás conlleve no aprendizaje, pero no implica necesariamente déficit en la comprensión, por tanto, el déficit de comprensión¹⁷ es más importante que el déficit de motivación. No hay que olvidar que estamos en el proceso de evaluación, no en el de aplicación de un plan de intervención, porque en éste sí es posible, por las circunstancias concretas del caso, que tuviéramos que considerar de modo equivalente ambos datos o, incluso, podría ser conveniente incentivar en primer lugar estrategias de motivación. Pero en la evaluación, como ya se ha dicho, se debe describir y explicar lo que ocurre del modo más congruente y comprensible.

4°. Relacionar los datos: ordenar los datos de acuerdo a ese criterio es ya un modo de relacionarlos. No obstante, aquí se pretende establecer qué datos dependen de otros y cómo, en el marco de las dificultades en el aprendizaje. Siguiendo con el ejemplo anterior, se trataría de decidir, en primer lugar si ambos datos están relacionados, y, en segundo lugar, si no comprender es consecuencia del desinterés o al revés. Parece razonable suponer que ambos datos podrían estar interrelacionados de modo que el déficit de comprensión condiciona –interfiere, limita– el interés, porque o bien impide el aprendizaje o bien obliga a un tipo de aprendizaje que no es el inicialmente deseado. El modo en que se relacione los datos es un buen indicativo de la competencia del profesional. En esta fase inicial, en la que el proceso de evaluación no ha hecho más que empezar, es fundamental que la “subjetividad” del evaluador no sesgue el proceso recurriendo a datos que no aparecen ni en la información inicial ni en los protocolos de detección, por muy consecuentes que parezcan. Por ejemplo, parecería razonable inferir que si un alumno no comprende y no muestra interés, su modo de explicar los resultados que obtiene –“yo no valgo para estudiar”, etc.– sean poco adaptativos (autoestima, atribuciones), pero si estos datos no han aparecido en la demanda, si sólo son una suposición, únicamente deberán aparecer en el ámbito de las hipótesis, como una posible consecuencia.

5°. Qué se ha hecho (o intentado hacer): anteriormente en relación al problema o dificultades planteadas.

6°. Formular posible/s hipótesis de trabajo: las hipótesis son modos de relacionar los datos, y serán tanto más válidas cuanto mejor y más datos expliquen. En esta fase del proceso las hipótesis que se formulen deberán ser de dos tipos: a) aquellas que pretenden explicar del modo más general posible lo que ocurre, y b) aquellas que abren el campo de las variables afectadas, dando cabida a otras que es razonable suponer que lo estén, aunque aún no hayan sido detectadas. En el primer caso, se trata de decidir –como hipótesis de trabajo– el tipo de dificultad en el aprendizaje que presenta el alumno. En el segundo caso, se trata de avanzar, a partir de la dificultad en el aprendizaje presupuesta, qué otras variables pueden estar afectadas (por ejemplo, autoestima y atribuciones a las que hacíamos referencia anteriormente). Formular buenas hipótesis, explicar bien las cosas, exige conocimientos, exige saber, por lo que de nuevo se hace patente que la competencia del profesional es una garantía para el éxito en el proceso de Evaluación Psicopedagógica.

16. Recuérdese que en el volumen I, capítulo 1º, de esta colección, se utilizaron como criterios de definición y diferenciación entre las diferentes dificultades en el aprendizaje, la gravedad, la afectación y la cronicidad del problema.

17. Mientras que el déficit de comprensión puede remitirnos, en la peor de las posibilidades, a causas neuropsicológicas (como retraso cognitivo y/o psicolingüístico), el desinterés por sí sólo no, incluso aunque que fuera una secuela de retrasos cognitivos y/o psicolingüísticos.

Capítulo 4. Procedimiento Específico II de Evaluación Psicopedagógica: La tarea

El “análisis de las tareas” en las que se presentan las Dificultades en el Aprendizaje es un requisito imprescindible en el proceso de Evaluación Psicopedagógica. El evaluador debe saber qué conocimientos y qué estrategias exigen las tareas a los alumnos y a los maestros para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga lugar: qué diseño y en qué condiciones se presenta la tarea a los alumnos; y, por último, con qué rapidez se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. PROCEDIMIENTO ESPECÍFICO II: LA TAREA.

El siguiente paso en el proceso de evaluación se centra sobre la tarea –o tareas– en las que se presenta la dificultad en el aprendizaje. El evaluador debe conocer qué capacidades, procesos psicológicos, conocimientos y recursos materiales son necesarios para que tenga lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la tarea concreta en la que se dan las dificultades.

El análisis de las tareas escolares puede hacerse desde perspectivas muy diferentes¹⁸, si bien su finalidad última en todos los casos es el establecimiento de secuencias de enseñanza-aprendizaje ajustadas al proceso real de aprendizaje del alumno, precisando qué ha de enseñarse y aprenderse, cómo, cuándo y en qué orden se puede enseñar y aprender.

Desde la perspectiva de la Evaluación Psicopedagógica el “análisis de tareas” consiste en analizar: 1) qué **conocimientos** y qué **estrategias** exigen las tareas al alumno y al maestro para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar; 2) qué **diseño** y **condiciones de presentación** de la tarea son más adecuados para el nivel de competencia del alumno; 3) la **rapidez** con la que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí que la evaluación se base, en gran medida, en los conocimientos que el evaluador tenga de las tareas escolares en las que se presentan las dificultades en el aprendizaje. Desde una perspectiva práctica, por tanto, hay que saber si las características de las tareas demandan una determinada conducta estratégica, un determinado nivel de conocimientos, o ambas cosas.

Las capacidades estructurales del alumno establecen límites amplios para la cantidad y el tipo de información que puede aprender. Pero la forma en que se analice y almacene dicha

18. Por ejemplo, en términos de “análisis funcional” describiendo objetivamente antecedentes, consecuentes y repertorios conductuales implicados; también puede hacerse en términos curriculares, detallando de forma secuencial los contenidos y conocimientos necesarios; o podría hacerse desde la perspectiva del proceso de instrucción, estructurando la tarea en unidades consecutivas, jerárquicas y accesibles, con la indicación de los recursos y materiales adecuados (véase César Coll y María José Rochera, “Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje” en Coll, C. *et al.*, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1998. p. 373).

información viene condicionada por los llamados “procesos de control de la información”¹⁹. Las diferencias en conocimientos y en estrategias, que, no se olvide, han sido aprendidas a través del estudio y la experiencia directa, explican la mayor parte de la variabilidad observada entre los alumnos de diferentes edades. Los alumnos sin dificultades en el aprendizaje²⁰ utilizan espontáneamente las estrategias adecuadas para la resolución de los problemas, lo que implica, en primer lugar, el reconocimiento por parte del niño de la necesidad del esfuerzo estratégico²¹ y, en segundo lugar, la selección espontánea y el control de la actividad cognitiva.

Las estrategias (de pensamiento, de aprendizaje) son reglas heurísticas, procedimientos simplificados para procesar y manipular la información, es decir modos de pensar inventados para solucionar tareas, situaciones, problemas, que se han ido adquiriendo con la experiencia (por ejemplo, planificar, repasar, etc.). Las estrategias se adecuan a las características y exigencias de las tareas, por cuyos elementos (o partes de las tareas), objetivos y cuantificaciones son sugeridas. En cambio los conocimientos, que se encargan de guiar la conducta estratégica, son unidades específicas de información almacenadas en la memoria a largo plazo. Informaciones fácticas (basadas en los hechos y relativas a ellos) enunciativas y metodológicas²², generalizables a distintos problemas, a diferencia de las estrategias, que indican el cuándo y el cómo han de aplicarse los conocimientos. El desarrollo y el aprendizaje de estrategias y conocimientos dependen, en último extremo, de las capacidades estructurales.

a) Tipos de estrategias:

El pensamiento es activo, planifica, va más allá de lo dado, revisa, por ello el concepto de estrategia es intrínseco a la propia actividad de pensar. El proceso de pensamiento incluye tres fases esenciales²³: planificación (de la tarea, de las posibles soluciones); ejecución del plan (aplicación de estrategias, de operaciones) y revisión (contrastación para ver si se ha cumplido el plan). En cada una de estas fases se pueden aplicar estrategias diferentes. Por ejemplo²⁴:

- de reconocimiento de la información;
- de recuerdo de la información;
- de comprensión en la que el alumno tiene que reproducir la información teniendo en cuenta su estructura semántica, su significado;

19. Recuérdese que en el modelo clásico de procesamiento de la información propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968) se distinguía entre las estructuras del sistema y los procesos de control de la información.

20. Se señalan cuatro etapas en el desarrollo evolutivo de la adquisición y uso de estrategias: 1ª) lactantes y niños muy pequeños; pueden formar conceptos basados en formas muy periféricas de representación, imaginarias e icónicas; 2ª) niños de corta edad, definidos como “**deficientes en mediación**” respecto del uso de sistemas simbólicos como el lenguaje; emplean estrategias pero su rendimiento no mejora ni aunque se les adiestre para ello; no generalizan lo aprendido, y tanto el uso espontáneo como aprendido de las estrategias tiene un carácter coyuntural; 3ª) niños definidos como “**deficientes en producción**” porque no logran poner en práctica de modo espontáneo estrategias eficaces; no obstante, mediante la instrucción adecuada aprenden a utilizarlas, mejorando su rendimiento. Estas deficiencias son consecuencia de una falta de conocimientos en el niño acerca de cuándo, dónde y cómo aplicar las estrategias que conocen; 4ª etapa: niños que utilizan espontáneamente las estrategias adecuadas para la resolución de los problemas (Bruner y Kenney, 1966; Brown, 1975; Cohen, 1977; Flavell y Wellman, 1977; Kail y Hagen, 1977; Paris, 1978).

21. Lo que Flavell y Wellman, (1977) denominaron “sensibilidad”.

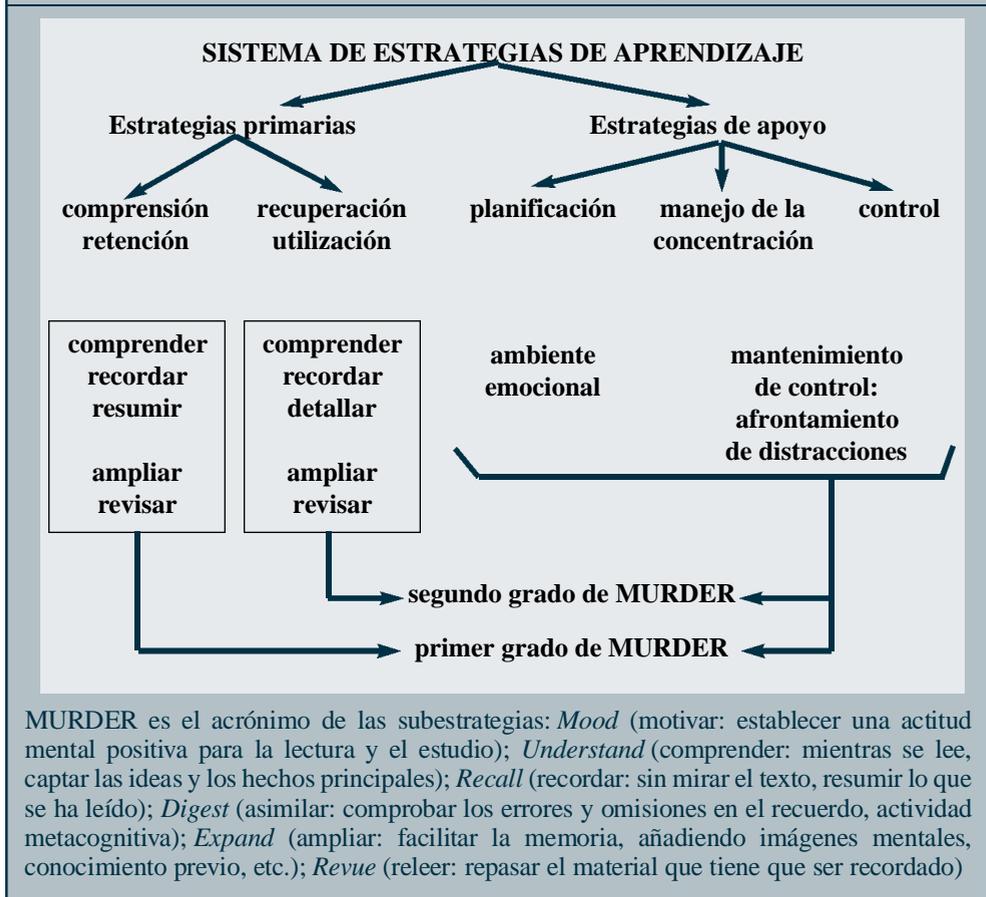
22. Chi y Brown, 1981.; Newell y Barclay, 1982; Hagen y cols. 1984.

23. Mayor *et al.* 1993.

24. Kemmis *et al.* 1977.

- de reconstrucción global en la que ha de usar la información para reconstruir una estructura semántica;
- de interpretación constructiva, en la que el alumno se plantea nuevos problemas a partir de la información que posee y sobre una tarea dada.

Cuadro 11a. Sistema de estrategias de aprendizaje (adaptado de Mayor, *et al.*, p. 30)



Se han dado diferentes definiciones de estrategias²⁵ cognitivas y/o de aprendizaje, por ejemplo: “conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos”²⁶.

25. Para una revisión véase Beltrán, J. (2002): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

26. Derry y Murphy, 1986. Otras definiciones, por ejemplo, son: “todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucran los aprendices durante el proceso de aprendizaje y que tiene por objeto influir en el proceso de codificación de la información” (Weinstein y Mayer, 1986).

Las estrategias aplicadas al aprendizaje se entienden como las secuencias de procedimientos que se aplican para procesar y manipular la información y aprender. A veces el término estrategia se confunde con táctica, estilo, habilidad, etc. Aunque la diferenciación con cada uno de ellos excedería los objetivos de este trabajo, conviene, no obstante, señalar que la estrategia es un procedimiento mental del que pueden derivarse acciones concretas: por ejemplo, se puede enseñar la estrategia de comprensión lectora conocida como “búsqueda de la idea principal” del texto y se puede enseñar al alumno a que una vez identificada la idea principal realice la acción de subrayarla.

La estrategia de aprendizaje puede ser:

- consciente (controlada) - inconsciente (automática);
- autodirigida (individual) - heterodirigida (interactiva y mediada por la instrucción);
- generalizable (global) - específica (para una tarea concreta).

Y se clasifican de muy diferentes maneras²⁷ según la posición teórica sobre las posibilidades de ser entrenadas parcial o totalmente. Por ejemplo Flavell²⁸ propone cuatro categorías de posible entrenamiento en los centros escolares:

- 1) Ayudar a los alumnos a construir un repertorio de estrategias;
- 2) Entrenar a los alumnos a reconocer las metas, lo que deben aprender;
- 3) Acentuar la calidad y la frecuencia de las experiencias metacognitivas;
- 4) Elaborar la información metacognitiva sobre cuando, cómo y dónde utilizar las estrategias.

Aunque quizás la clasificación más clásica sea la de Danserau²⁹ (ver cuadro 11a) que distingue entre estrategias primarias que operan directamente sobre la tarea: comprensión, retención, recuperación y utilización; y estrategias de apoyo que se ocupan de las metas: concentración, planificación y control. Beltrán³⁰ por su parte también propone una exhaustiva clasificación diferenciando entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas (ver cuadro 11b).

b) Clases de tareas:

El análisis de las tareas escolares en términos de conocimientos y estrategias permite distinguir cuatro tipos diferentes³¹:

- La 1ª clase (A) hace referencia a tareas que exigen tanto la intervención de estrategias como de conocimientos; el rendimiento eficaz obliga a usar las reglas adecuadas y el conocimiento de cómo combinar las características de la tarea (ejemplos de tareas de este tipo son la solución de problemas matemáticos, la comprensión lectora o la composición escrita).
- La 2ª clase (B) comprende aquellas tareas en las que únicamente se precisa la intervención estratégica para lograr un rendimiento óptimo. Ejemplo de tareas de esta clase son: la retención de datos no relacionados y de escasa importancia (números de teléfono, resultados deportivos, listados de nombres y fechas, etc.). La práctica es la clave del éxito, de ahí que tanto los alumnos con dificultades en el aprendizaje como sin dificultades –incluso adultos– poco familiarizados con estas tareas, las realizan mal. La eficacia en la ejecución disminuye también cuando los sujetos no

27. Para una revisión véase Beltrán, J. (2002) *opus cit.*

28. Flavell, 1976.

29. Danserau, 1979.

30. Beltrán, 2002.

31. Hagen y cols. 1984; Romero, 1993, 1999.

procesan activamente la información (por ejemplo, cuando no atienden) y cuando se producen interferencias (por ejemplo, cuando han de emplear su memoria de trabajo o su atención en diferentes contenidos).

Cuadro 11b. Estrategias cognitivas y metacognitivas³²

| a) Estrategias cognitivas relacionadas con: | |
|---|---|
| Sensibilización | - Motivación: atribución causal, búsqueda de éxito, etc. - Actitudes: formación, cambio, mantenimiento. - Emoción: control emocional. |
| Atención | Atención global, selectiva, sostenida. |
| Adquisición | Selección, repetición, organización, elaboración. |
| Personalización | Creatividad, pensamiento crítico, auto-regulación. |
| Recuperación | Búsqueda dirigida, búsqueda al azar, etc. |
| Transferencia | De alto nivel, de bajo nivel. |
| Evaluación | Inicial, final, normativa, criterial, etc. |
| b) Estrategias metacognitivas relacionadas con: | |
| Conocimiento | De la persona, tarea y estrategia. |
| Control | Planificación, regulación y evaluación. |

- La 3ª clase (C) la constituyen aquellas tareas que requieren el conocimiento de sus estructuras o algún tipo de consciencia de cómo deben organizarse para que tengan sentido, pero no precisan de estrategias para su aprendizaje. Tareas de reconocimiento de palabras, hacer cálculos numéricos con calculadora, o buscar materiales en donde la familiaridad con los artículos y su disposición geográfica facilita el reconocimiento y la ejecución.
- La 4ª clase (D) comprende a aquellas tareas para cuya realización no se precisan ni estrategias ni conocimientos, por ejemplo, el reconocimiento de datos no relacionados, carentes de sentido que parecen ser del tipo de problemas más elementales dado que el rendimiento logrado en las distintas edades y poblaciones infantiles es relativamente invariable.

32. Adaptado de Beltrán, 2002.

c) Niveles aprendizaje:

A tenor de esos cuatro tipos de tareas es posible distinguir también cuatro tipos de resolución y aprendizaje y, en función a ello, diferenciar a cuatro tipos distintos de alumnos según sus posibilidades de enfrentarse con éxito a las diferentes tareas, aunque aquí sólo se trate de los que presentan dificultades en el aprendizaje (cuadro 12):

- Nivel I: al alcance de alumnos de todas las edades que usan estrategias y poseen conocimientos, por lo que rinden adecuadamente y aprenden sin dificultades, suponiendo que los factores motivacionales y de personalidad se mantengan constantes. Cualquier alumno, incluso los que presentan dificultades en el aprendizaje, puede alcanzar este nivel en algún tipo de dominio a condición de que posea los conocimientos y las estrategias necesarios para ello.
- Nivel II: alumnos capaces de elaborar de modo espontáneo las estrategias adecuadas a la tarea, pero que o bien no poseen los conocimientos suficientes, o bien son incapaces de reconocer la necesidad del esfuerzo estratégico, es decir, la conveniencia de elaborar y aplicar estrategias³³. Los alumnos pequeños y los alumnos con discapacidad intelectual suelen abandonar estrategias que se les han enseñado (por ejemplo de repaso), cuando ya no se les insta a usarlas, y no generalizan lo que han aprendido a otras situaciones en las que es pertinente su aplicación, porque son incapaces de ir más allá del presente, en el sentido de autoinducir lo que ha aprendido y sus efectos sobre el rendimiento.
- Nivel III: alumnos que no usan estrategias acordes con la tarea, pero que poseen conocimientos para distintos tipos de problemas. Este sería el tipo de aprendizaje que caracterizaría a muchos de los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje: rendimiento óptimo solamente en aquellas tareas escolares que no exijan la intervención estratégica (clase C), o que carezcan de componentes estratégicos. En los problemas que requieren el uso de estrategias y conocimientos o únicamente de estrategias, su rendimiento es variable. Por ejemplo, en las Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la lectura, los alumnos habrían aprendido conocimientos generales y específicos merced a procedimientos que no son los exigidos por la tarea de leer.
- Nivel IV: finalmente se incluirían aquí aquellos alumnos que muestran un bagaje deficiente tanto en estrategias como en conocimientos, por lo que es esperable en ellos un escaso rendimiento en todas las tareas escolares, salvo en aquellas que no exijan ni estrategias ni conocimientos, como es el caso de las incluidas en la clase D.

De acuerdo con este modelo, cabe esperar que los alumnos con Problemas Escolares y con Bajo Rendimiento Escolar rindan más y en mayor número de tareas que el resto de los alumnos con dificultades. En tanto que los alumnos con Discapacidad Intelectual Límite rendirán menos en mayor número de tareas que los alumnos con Dificultades Específicas y con TDAH, en la medida en que sus problemas son más generales y afectan a más áreas de su rendimiento cognitivo; en tanto que los otros con dificultades presentan impedimentos específicos para la realización de tareas, sobre todo a edades tempranas. Sin embargo, a medida que fracasan sucesivamente y que sus lagunas de aprendizaje son mayores, parecen experimentar un retraso que les asemeja en su rendimiento a los alumnos con Discapacidad Intelectual Límite.

33. A esto se denomina metaconocimientos: conocer acerca de los recursos cognitivos propios, su adecuación y oportunidad de uso.

**Cuadro 12. Niveles de aprendizaje según los diferentes tipos de tareas³⁴.
(E=estrategias; C=conocimientos)**

| Tareas | Niveles de desarrollo y aprendizaje de estrategias y conocimientos | | | |
|----------------|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| | Nivel I: E y C | Nivel II: E y no C | Nivel III: no E y C | Nivel IV: no E y no C |
| A: E y C | + | ¿? | ¿? | - |
| B: E y no C | + | + | ¿? | - |
| C: no E y C | + | - | + | - |
| D: no E y no C | + | + | + | + |

El “*análisis de las tareas*” visto desde la perspectiva de la enseñanza supone que todos los tipos de tareas señalados requieren el concurso de competencias profesionales del maestro, quien ha de poseer los conocimientos necesarios sobre ellas, sobre qué conocimientos y estrategias demandan del alumno, y sobre los métodos instruccionales que son más adecuados para que tenga lugar el aprendizaje. Para ello, en parte, necesita la información que el evaluador pueda proporcionarle acerca de los conocimientos y estrategias específicos del alumno que presente dificultades en el aprendizaje. De este modo, el evaluador deberá saber acerca de lo que sabe el maestro, es decir, sobre sus conocimientos y competencias profesionales.

d) Tiempo de duración del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje han sido considerados en repetidas ocasiones por su lentitud en captar las demandas de la tarea y en el aprendizaje como “*aprendices lentos*”³⁵ y como “*procesadores lentos de la información*”³⁶. Esta lentitud tiene al menos dos consideraciones de interés para la Evaluación Psicopedagógica.

Por un lado una consideración de carácter personal del alumno, la que nos remite a las pérdidas de información que frecuentemente acarrea la lentitud como consecuencia de disminución de la atención, de la información activa en la memoria de trabajo, del interés. Si el alumno invierte mucho tiempo y, sobre todo, muchos recursos cognitivos en tareas de bajo nivel (como, por ejemplo, la descodificación de las letras o las palabras en la lectura), además de estar más expuesto a olvidos, interferencias, cansancio y pérdidas de interés, puede que no le queden suficientes recursos para tareas de mayor esfuerzo cognitivo (siguiendo con el ejemplo de la lectura, para tareas de comprensión). De aquí el interés por la automatización, lo más temprana posible, de las tareas que entrañan procesos de bajo nivel cognitivo (reconocimiento, descodificación, cálculos sencillos, etc.). Los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje, como se ha descrito en el Volumen 1 de esta misma colección dedicado a la unificación de criterios de definición, se caracterizan por sus problemas

34. Adaptado de Hagen y cols, 1984.

35. Kephart, N. (1960). Torgesen, J. (1986) denominó a los niños con Dificultades en el Aprendizaje como “aprendices inactivos”.

36. Kephart, N. (1963).

de atención, de memoria de trabajo, de motivación, aspectos que, como se ha dicho, pueden verse significativamente afectados por la lentitud en el procesamiento de la información.

Y por otro una consideración de carácter objetivo, la referida al tiempo que transcurre desde que se inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta que éste tiene lugar. El desarrollo humano y, en bastante menor medida, el aprendizaje, tiene unos marcos temporales que son lo suficientemente elásticos como para que en la mayoría de los alumnos esas referencias temporales no representen un problema³⁷. Pero en la escuela y en el caso de los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje, la lentitud en el aprendizaje puede conllevar retrasos en los aprendizajes escolares de dos o más años, con las consecuencias que ello tiene para la adaptación y el fracaso escolar de estos alumnos.

Teniendo en cuenta las características psiconeurológicas de los alumnos, sus competencias curriculares, las características intrínsecas de las tareas y las condiciones en las que éstas se presentan, el aprendizaje debe tener lugar en un tiempo razonable, más allá del cual, se deberían cuestionar los análisis y procedimientos seguidos y, tal vez, modificarlos.

En consecuencia, en la Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje, el evaluador debe:

- 1) Conocer el tiempo que el alumno con Dificultades en el Aprendizaje tarda en realizar las tareas escolares en las que se presentan tales dificultades, a ser posible en las condiciones reales en las que habitualmente se efectúan dichas tareas.
- 2) Tener como marco de referencia el tiempo que alumnos sin dificultades y del mismo nivel (a veces también de la misma edad, aunque esto no siempre es lo más conveniente) tardan en realizar las mismas tareas. Para ello es conveniente recoger datos de, al menos, tres alumnos (uno muy bueno, otro regular y uno malo), lo que permitirá referenciar de un modo más comprensible los resultados del alumno con dificultades. En el Plan de Intervención que posteriormente se elabore para el alumno con Dificultades de Aprendizaje se deberá reflejar con claridad el tiempo que se considera adecuado para la realización de las tareas, más allá del cual quizás sería conveniente, por ejemplo, cambiar de actividad.

El procedimiento más adecuado para la obtención de estos datos es la observación directa en las condiciones naturales en que se presentan las tareas (sobre todo en el caso de alumnos con TDAH) o, en su defecto, la observación en situación individualizada.

e) Diseño y condiciones de presentación de la tarea:

El “*análisis de la tarea*” implicada en la Evaluación Psicopedagógica exige, en último término, que el evaluador conozca con detalle el diseño y las condiciones de presentación de la tarea:

- Análisis del modo en que se presenta la tarea (de forma oral y/o escrita y, en este caso, tipografía, vocabulario, por ejemplo, en el caso de las tareas de comprensión lectora; etc.) y de las condiciones que se ponen para la realización. Por ejemplo: tiempo de enseñanza-aprendizaje, recursos y materiales, dónde y cómo se debe realizar la tarea (por ejemplo los cálculos si se trata de problemas matemáticos, lectura en voz alta, etc.); si se piden o no representaciones gráficas, esquemas, resú-

37. En el desarrollo, especialmente en el caso de conductas de mayor predeterminación filogenética, existen “periodos críticos”, ventanas que permanecen abiertas durante el tiempo necesario para que tengan lugar las oportunidades de desarrollo si se dan las condiciones estímulares necesarias; en el aprendizaje no existen estos “periodos críticos” como predeterminaciones biologicistas, pero sí hay intervalos temporales en los cuales, si tienen lugar oportunos procesos de enseñanza, el aprendizaje se produce en mejores condiciones (por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua; determinadas actividades deportivas, etc.).

menes, etc.; si se pide una o más formas de realizar la tarea, si se pide el empleo de una guía o procedimiento específico para la realización de la tarea, si se admiten o no preguntas durante la realización de la tarea, si se proporcionan o no ayudas a los alumnos durante la realización de la tarea (por ejemplo, en forma de expresiones verbales); si se proporcionan o no refuerzos durante o al final de tarea; si se valora la limpieza en la realización y presentación de la solución, etc.

- Análisis del contexto en el que se presenta la tarea, por ejemplo. Si la tarea debe realizarse de forma individual o colectiva; la situación física del alumno con respecto a sus compañeros y al maestro cuando ha de realizar la tarea; condiciones del entorno como ruidos; etc.

El modo más adecuado de recabar esta información es la observación directa no participativa, pero con frecuencia las condiciones reales de trabajo en la escuela hacen inviable este método. Por lo que entonces se recurre a la información que proporcionan los maestros y tutores de los alumnos en el curso de entrevistas.

| Cuadro 13. PROCEDIMIENTO ESPECÍFICO II DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA | |
|--|---|
| -LA TAREA- | |
| <p>A) Tipos de <u>Estrategias</u> que demanda la Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Ejecución del Plan - Revisión | <p>C) Nivel de Aprendizaje que exige la Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel I: Estrategias + Conocimientos - Nivel II: Estrategias - Nivel III: Conocimientos - Nivel IV: ni Estrategias, ni Conocimientos |
| <p>B) Clase de Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ª Clase: Estrategias + Conocimientos - 2ª Clase: Estrategias - 3ª Clase: Conocimientos - 4ª Clase: ni Estrategias, ni Conocimientos | <p>D) Tiempo que se precisa para realizar la Tarea</p> <hr/> <p>E) Diseño y condiciones de presentación de la Tarea</p> |

f) Ejemplos:

Tarea de cálculo mental:

“Sumar las siguientes cantidades $12 + 17 + 15 + 16$ ”

1) Conocimientos:

- semánticos (vocabulario matemático)
- sobre signos matemáticos
- sobre números
- sobre la operación de sumar y sus reglas

2) Estrategias:

Posibilidad 1, a modo de pizarra virtual:

Colocar las cantidades una debajo de otra, el signo más y la raya para la operación, sumar las unidades (= 20 y “me llevo 2”), escribir el cero debajo de la raya en la columna de las unidades, sumar las decenas y añadirle “lo llevado” (=6), escribir el número debajo de la raya en la columna de las decenas, total (= 60). Recuérdate que se trata de cálculo mental por lo que el alumno deberá mantener “activa” en su memoria de trabajo las imágenes de la suma mientras realiza cada uno de los pasos indicados (que implican pensamientos, incluso puede que palabras articuladas subvocalmente). Para que ello sea posible el alumno debe no distraerse. Y, desde luego, debe hacer los cálculos con rapidez. Resulta obvio señalar que este procedimiento responde escasamente a la idea de que las estrategias son procedimientos que sirven para facilitar la tarea y su aprendizaje.

Posibilidad 2, algoritmo:

Descomponer cada cifra en sus decenas (4) y unidades (2, 5, 7,6), sumar las unidades (20), descomponerla igualmente (2 decenas y 0 unidades), sumar las decenas (4 + 2), y finalmente recomponer (60). Este algoritmo, al hacer más rápidos y fáciles los cálculos mentales, disminuye el riesgo de distracciones, aligera el uso de la memoria de trabajo y, en consecuencia, evita errores. Pero su elaboración exige en el alumno conocimientos numéricos (decenas, unidades) y estratégicos (descomposición-recomposición).

3) Tiempo de realización de la tarea:

Tiempo total transcurrido desde que se presenta la tarea al alumno hasta que la resuelve o da una respuesta que considera como resultado (los alumnos que emplean estrategias tardan menos que los que no las usan).

4) Condiciones de presentación y solución:

Análisis del contexto en el que se presenta la tarea (por ejemplo, de forma individual o colectiva; situación física del alumno con respecto a sus compañeros y al maestro cuando ha de realizar la tarea; tiempo que se da para su solución; condiciones del entorno como ruidos; etc.).

Tarea de solución de problema:

“Un almacenista tiene dos depósitos de aceite, uno de ellos contiene 1.150 litros y el otro 925 litros. Vende del primero 385 litros y del segundo 420 litros. ¿Cuántos litros le quedan en total?”.

1) Conocimientos:

- semánticos(“almacenista”; depósitos”; “contiene”; “quedan”;...) y vocabulario

Matemático;

- traducir a lenguaje matemático (por ejemplo, 1er. Depósito = 1.150 litros; 2º depósito = 925 litros; vende del 1º = 385 litros;...);
- sobre números y operaciones matemáticas en general (sumar, restar);
- sobre procedimientos matemáticos específicos (pasos a dar; saber que en este caso hay que sumar los litros de aceite existente y los litros vendidos y restar ambas cantidades);
- sobre cálculos numéricos.

2) Estrategias:

- a) traducción (representación de cada componente del problema);
- b) integración (elaboración de un modelo o esquema coherente del problema);
- c) planificación (elaboración de un plan, pasos y procedimientos para resolver el problema). Por ejemplo, elaborando una guía de pensamiento y de acción que facilite la resolución del problema:
 - ¿qué dice el problema?: separar cada una de las frases que integran el texto;
 - ¿qué da el problema?: separar los datos que proporciona el texto;
 - ¿qué pide el problema?: separar del texto la frase correspondiente;
 - ¿cómo se relaciona todo?: representación –a ser posible gráfica, en cualquier caso, del modo más intuitivo– de lo que el problema da y de lo que pide. Por ejemplo:

| | | |
|--|---|------------------------------|
| 1 ^{er} depósito = 1.150 litros | 2 ^o depósito = 925 litros | Litros en ambos depósitos = |
| Vende del 1 ^{er} depósito = 385 litros | Vende del 2 ^o depósito = 420 litros | Litros que vende en total = |
| Litros que quedan en el 1 ^{er} . depósito = | Litros que quedan en el 2 ^o depósito = | Litros que quedan en total = |

- ¿qué se hace ahora?: operaciones a realizar:
 - Posibilidad 1:
 - paso 1: litros de aceite que tiene antes de vender – SUMAR
 - paso 2: litros de aceite que vende – SUMAR
 - paso 3: litros de aceite que le quedan -RESTAR
 - Posibilidad 2:
 - paso 1: Litros de aceite en el 1er. depósito tras la venta –RESTAR
 - paso 2: litros de aceite en el 2^o depósito tras la venta –RESTAR
 - paso 3: litros de aceite que le quedan – SUMAR
- ¿cómo voy?: revisar los datos y las operaciones que se van realizando;
- ¿cómo lo he hecho?: comprobar la solución, subrayarla.
- d) realización de las operaciones.
- e) revisión (controles parciales y final de lo realizado).

3) Tiempo de realización de la tarea:

Tiempo total transcurrido desde que se presenta el problema hasta que lo resuelve, da una respuesta que considera como resultado o simplemente abandona (los alumnos que emplean estrategias tardan menos que los que no las usan). Es conveniente tomar tiempos parciales si el alumno establece fases en el modo en que resuelve el problema.

4) Condiciones de presentación y solución:

Análisis del modo en que se presenta el problema (tipografía, etc.) y de las condiciones que se ponen para la realización y solución (por ejemplo, tiempo, materiales como papel, dónde se deben realizar los cálculos; si se piden o no representaciones gráficas, si se pide una o más de formas de resolverlo, si se pide el empleo de una guía o procedi-

miento específico para la realización del problema, si se admiten o no preguntas durante la realización del problema, si se valora la limpieza en la realización y presentación de la solución, etc.).

Análisis del contexto en el que se presenta la tarea (por ejemplo, de forma individual o colectiva; situación física del alumno con respecto a sus compañeros y al maestro cuándo ha de realizar la tarea; condiciones del entorno como ruidos; etc.).

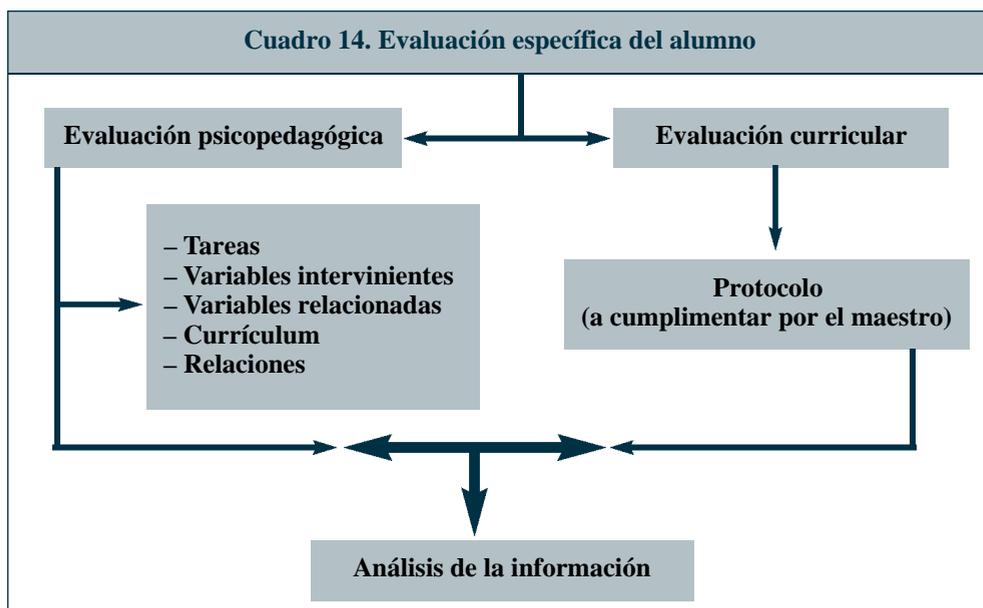
Capítulo 5. Procedimiento Específico III de Evaluación Psicopedagógica: El Alumno I

Esta fase del procedimiento de evaluación se centra en el alumno, atendiendo, en primer lugar, a la valoración de sus competencias curriculares, requisito imprescindible para poder hacer un diagnóstico prescriptivo; y, en segundo lugar (capítulo 6), a aquellos aspectos del alumno directamente implicados en el proceso de aprendizaje en el que se presentan las dificultades: tareas específicas, variables psicológicas y relaciones interpersonales.

PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS III: EL ALUMNO.

En este paso del procedimiento de Evaluación Psicopedagógica que venimos desgranando, ésta se centra en el Alumno con posibles Dificultades en el Aprendizaje. Es la fase de la evaluación más conocida y, con mayor o menor exhaustividad, la más realizada, sea cual sea la orientación teórica y metodológica seguida por el profesional que la lleva a cabo. Como se indica en el cuadro 14, consta de dos partes fundamentales:

- a) Evaluación de la competencia curricular del alumno.
- b) Evaluación psicopedagógica propiamente dicha.



1. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR DEL ALUMNO CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE:

La Evaluación de la Competencia Curricular (ECC) es un requisito imprescindible en el proceso de Evaluación Psicopedagógica, para tener constancia de cuáles son las necesidades educativas del alumno desde la perspectiva del currículum en los contextos escolar y de aula concretas.

La ECC indica lo que el alumno es capaz de hacer o conocer en relación al currículum. Permite, por tanto, determinar las diferencias entre el rendimiento esperado y el rendimiento real, y facilitar la toma de decisiones acerca de una posible evaluación psicopedagógica, y, si ésta fuera necesaria, orientar sobre qué aspectos se deberían evaluar.

Los elementos básicos de la ECC³⁸ son:

- i. La valoración del grado de consecución de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de las etapas y las áreas.
- ii. La valoración del grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas y materias.
- iii. La valoración del aprendizaje.
- iv. La formulación de propuestas educativas.

La información que se recoge sobre el alumno en cada una de las áreas ha de ser, cuando menos, suficiente para determinar los siguientes aspectos:

- a) Los contenidos que el alumno ha aprendido.
- b) El grado de ayuda que ha necesitado para hacerlo.
- c) El modo en que el alumno participa en las nuevas actividades propuestas (iniciativa, interés, esfuerzo y constancia en el trabajo); y en las actividades cotidianas de la vida diaria en el aula.
- d) Las dificultades detectadas por el maestro en relación con el aprendizaje y las actividades que se llevan a cabo en el aula.
- e) Otros datos que el maestro considere de interés, por ejemplo: las relaciones con los compañeros, con los adultos; juegos que prefiere; etc.

En la ECC (ver cuadros 15a y 15b) se analizan los contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.

1) La ECC de los contenidos sobre conceptos hace referencia a conceptos, hechos o datos. Para la evaluación de conceptos se suelen utilizar tareas de definición de significado (definir un concepto), tareas de reconocimiento de definición (elegir entre varias alternativas la definición adecuada), tareas de exposición oral y/o escrita (el alumno expone un concepto), tareas en las que el alumno debe identificar hechos, objetos y situaciones en relación con un concepto, tareas de solución de problemas; etc. En cuanto a la evaluación de hechos y datos se suelen emplear tareas de recuerdo (con o sin ayudas o pistas), tareas de reconocimiento (elegir la respuesta entre varias alternativas).

38. Orden del 12 de noviembre de 1992 (BOE del 21 de noviembre de 1992).

Cuadro 15a. Ejemplo de Protocolo de Registro de Competencia Curricular

1. Datos identificativos:

Apellidos y nombre: Edad:

Centro: Nivel: Área:

Profesionales implicados: Fecha:

| Criterios | Nivel de Dominio | | | | | Contexto | Capacidad | Observaciones | | |
|-------------------------------|------------------|---|-----------|---|---|----------|-----------|---------------|--|-------------------------------------|
| | Sin ayuda | | Con ayuda | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Suma de números enteros | | | | | X | | | | | |
| Resta de números enteros | | | | X | | | | | | |
| Suma de números fraccionarios | X | | | | | | | | Falta de conocimientos (mínimo común múltiplo); Fallo en operaciones Falta de procedimientos | Requiere refuerzos individualizados |

Cuadro 15b.

Ejemplo de Protocolo para la exploración de niveles de competencia curricular. Educación Primaria. 3^{er} Ciclo. Tomado de “*Documento para la exploración de niveles de competencia curricular*”, Junta de Andalucía. Delegación de Educación y Ciencia. Jaén. SI = es capaz de...; NO = no es capaz de...”

| 4.3.2. OPERACIONES | SI | NO | OBSERVACIONES |
|---|----|----|---------------|
| 49 Conoce las relaciones entre la suma y la resta en las operaciones de comprobación de resultados | | | |
| 50 Conoce las relaciones entre los términos de la división | | | |
| 51 Conoce las propiedades de la suma y la resta | | | |
| 52 Conoce la noción de potencia: base y exponente | | | |
| 53 Reconoce situaciones de multiplicación y división | | | |
| 54 Utiliza correctamente los paréntesis, en las operaciones con sumas y restas | | | |
| 55 Lee potencias | | | |
| 56 Calcula potencias | | | |
| 57 Utiliza los criterios de divisibilidad por dos, tres, cinco, nueve, diez y once | | | |
| 58 Calcula el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo de dos o tres números | | | |
| 59 Suma fracciones con el mismo denominador | | | |
| 60 Suma fracciones con distinto denominador | | | |
| 61 Resta fracciones con el mismo denominador | | | |
| 62 Resta fracciones con el mismo denominador | | | |
| 63 Multiplica fracciones | | | |
| 64 Divide fracciones | | | |
| 65 Realiza operaciones con números decimales (suma, resta, multiplicación y división) | | | |
| 66 Hace estimaciones de sumas, diferencias y productos | | | |
| 67 Identifica series de números proporcionales | | | |
| 68 Elabora tablas de valores: cantidad y precio, recorrido: tiempo | | | |
| 69 Reproduce gráficamente los datos recogidos en la tabla de valores | | | |
| 70 Calcula el tanto por ciento de una cantidad | | | |
| 71 Usa la calculadora para las resoluciones de operaciones | | | |
| 72 Resuelve problemas en los que intervienen dos y tres operaciones | | | |
| 73 Utiliza estrategias personales de cálculo mental | | | |
| 74 Identifica problemas de la vida diaria en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones | | | |
| 75 Utiliza los números negativos como código para expresar temperaturas, acontecimientos deportivos, etc. | | | |

2) En cuanto a la ECC de contenidos sobre procedimientos el objetivo es comprobar si el alumno es capaz de utilizar los procedimientos aprendidos en otras tareas y situaciones diferentes, es decir, su capacidad para generalizar el procedimiento. Para ello conviene saber: si el alumno ha aprendido adecuadamente el procedimiento, si lo utiliza de forma correcta, si lo ha automatizado y, finalmente, si lo generaliza.

3) Por último, en la ECC de las actitudes se ha de distinguir entre las respuestas verbales, gestuales y conductuales. Para las primeras se suelen utilizar cuestionarios y escalas (aunque con las cautelas necesarias para evitar que la “deseabilidad”, es decir responder conforme a lo que se piensa que es lo esperado, sesgue los resultados). Para las manifestaciones actitudinales gestuales o conductuales se emplea la observación directa. En cualquiera de los casos hay que tener presente que la actitud refleja un modo de pensar, sentir y actuar, aunque con frecuencia existan discrepancias y se sienta o se piense de modo diferente a como se actúa.

Los resultados de la ECC permitirán al profesional verificar, o rechazar, hipótesis formuladas a partir de la información inicial y los protocolos de detección; y le guiarán en el proceso que sigue de selección de los aspectos a evaluar.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA ECC:

Observación
Pruebas de rendimiento
Revisión
Escalas sobre hábitos
Entrevistas
Autoevaluación

En general, en la ECC se suelen utilizar técnicas e instrumentos³⁹ de muy diferente índole (como pruebas de rendimiento o pruebas objetivas (que son las más frecuentes y quizás también las más útiles) de elección múltiple, de V-F; de clasificación, de emparejamiento, etc. De un modo más concreto:

A) Observación directa –participada o no– para evaluar, sobre todo, la competencia curricular del alumno en el dominio de procedimientos y actitudes durante el trabajo diario en

el aula. También se utiliza para valorar el comportamiento, por ejemplo mediante el uso de escalas (de conductas y/o características), en el caso de los alumnos con dificultades provocadas por hiperactividad, o por trastornos del comportamiento. La Observación ofrece una gran riqueza de datos con un incuestionable valor ecológico ya que se obtienen en el medio natural, sin embargo es un procedimiento costoso y, si no se tiene suficiente experiencia, de difícil análisis, por lo que frecuentemente se hace necesario algún procedimiento para el manejo de los datos.

B) Pruebas de rendimiento, (ver cuadro 16) se emplean, especialmente, para la evaluación de los contenidos conceptuales. Generalmente se trata de pruebas estandarizadas, fáciles de valorar, de realización escrita u oral, con tareas semejantes a los controles y exámenes que los maestros ponen a sus alumnos. Hay diferentes tipos de pruebas de rendimiento:

39. Mientras que la técnica representa el método que se utiliza para la obtención de la información; el instrumento es el recurso específico que se emplea.

Cuadro 16. Ejemplos de pruebas para la ECC.

| Denominación de la prueba | Áreas evaluadas | Aplicación | Edad | Baremos españoles |
|---|--|---|--------------------------------|-------------------|
| Batería Psicopedagógica Evalúa. García Vidal, J., y cols. 2000. EOS. | En EP: lectura, aprendizaje matemático, razonamiento y niveles de adaptación. En ESO: escritura, atención y concentración, estrategias de trabajo y estudio. | Colectiva | E. Primaria ESO | Si |
| Pruebas de conocimientos escolares. Alonso <i>et al.</i> (1997). CIDE. | Batería AP-M: Matemáticas. Batería AP-S: Sociales. Batería AP-M: Naturales. | Colectiva | ESO (ciclo 1º) | Si |
| Prueba para la evaluación de la Comprensión Lectora. Alonso <i>et al.</i> 1997. CIDE. | Competencia curricular: Comprensión lectora. | Colectiva | ESO | Si |
| Evaluación de Contenidos de Procedimiento. Pérez <i>et al.</i> (1999). CEPE. | Contenidos procedimentales: Lenguaje; Matemáticas; Naturales. | Colectiva | ESO | Criterial |
| Batería de Contenidos Escolares de Primaria (BACEP) 1-2-3. Pérez <i>et al.</i> (2000). CEPE. | Competencia Curricular.: Lenguaje; Conocimiento del Medio; Matemáticas; Madurez. | Colectiva | 1º, 2º y 3º ciclo de EP | Si |
| Pruebas de Competencia Curricular de Matemáticas: Infantil y Primaria. Altava <i>et al.</i> (2003). Web. | Competencia Curricular: Matemáticas. | Colectiva | E. Infantil E. Primaria | Criterial |
| “Informes de Competencia Curricular, en “Evaluación e Informes Psicopedagógicos III: Materiales de apoyo. (pp. 117-271). Ayala, C.L., y Galve, J.L. (2001). CEPE. | Niveles de competencia curricular en cada una de las áreas curriculares que componen el currículo académico de la E. I, E. P. y ESO. | Informes que debe elaborar el profesor. | Infantil, Primaria y ESO | Criterial |
| VANCOG. Valoración del nivel de competencia curricular. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Valladolid. (2001). Amarú. | Prueba para las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas de Educación Primaria. | Individual o Colectiva | E. Primaria | Criterial |
| Pruebas de evaluación de la competencia curricular. 12 vols. (incluye CD-Rom). Vallés Arándiga, A. (2003). Promolibro. | Competencia curricular: Conocimiento del medio. | Individual o Colectiva | E. Primaria | Criterial |

- Pruebas de ensayo y composición, para evaluar, sobre todo, contenidos conceptuales. En ellas el alumno debe desarrollar un tema, hacer comentarios de texto, resumir conferencias, etc.
- Pruebas objetivas, de uso muy extendido por su facilidad de confección, aplicación y corrección, se emplean para la evaluación de conocimientos. Las pruebas objetivas pueden ser de muy variada forma: de respuesta corta, de V/F, de texto incompleto, de correspondencia, de opción múltiple.

C) Revisión de las tareas que el alumno realiza. Se emplean, sobre todo, para evaluar contenidos procedimentales y actitudinales –y, en menor medida, conocimientos- ya que ofrecen una información continuada. Ejemplos de esta técnica son: La revisión de los cuadernos de clase; la revisión de los cuadernos de tareas; etc.

D) Hábitos y procedimientos de trabajo de los alumnos, se evalúan mediante cuestionarios o escalas Lickert que proporcionan información acerca de las actitudes, motivación, hábitos de estudio (ver cuadro 17).

E) Entrevistas con los alumnos que, especialmente, facilitan información sobre actitudes y procedimientos.

F) Ejercicios de autoevaluación, mediante cuestionarios, se emplean para valorar el grado de competencia curricular que creen tener los alumnos, pero también suelen utilizarse para valorar sus conocimientos metacognitivos y procedimentales.

3. LA ECC Y LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE:

Los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje muestran cierta heterogeneidad en cuanto a los resultados de su ECC. Así, mientras los alumnos con dificultades debidas a Problemas Escolares no presentan discrepancias significativas entre el nivel de competencia esperado y el obtenido, o todo lo más, se aprecian diferencias en temas específicos o en alguna materia concreta (por ejemplo, en matemáticas), el resto de los alumnos con dificultades en el aprendizaje sí manifiestan discrepancias importantes. Los alumnos con Bajo Rendimiento Escolar tienen un rendimiento en la ECC de, cuando menos, un nivel de diferencia, si bien con frecuencia sus lagunas en el aprendizaje pueden alcanzar diferencias de cuatro o cinco niveles, lo que plantea serios problemas para su reincorporación al nivel que les correspondería por su edad. Los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje y los alumnos con TDAH muestran discrepancias entre el rendimiento esperado y el obtenido estimadas, de forma general, entre dos y cuatro niveles, no obstante, estas diferencias no son homogéneas para todas las áreas y si la intervención es temprana y eficaz los alumnos llegan a solventar esas diferencias alcanzando el nivel correspondiente. Finalmente, los alumnos con Discapacidad Intelectual Límite muestran discrepancias significativas, más profundas e insalvables cuanto mayor es su edad, que superan los dos niveles de diferencia y que requieren importantes apoyos y refuerzos para que no se incrementen de forma totalmente irreversible.

| Cuadro 17. Ejemplo de Escala Lickert sobre hábitos y modos de trabajo.⁴⁰ (1=nada, nunca; 5=mucho, siempre) | | | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Indicadores | Aspectos a considerar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Motivación hacia el trabajo escolar | Sin motivación | - | - | - | - | - |
| | Motivado por cuestiones ajenas a la escuela | - | - | - | - | - |
| | Motivado por algunas tareas concretas | - | - | - | - | - |
| | Motivado por la mayoría de las tareas | - | - | - | - | - |
| Ritmo de trabajo | Adecuado | - | - | - | - | - |
| | Rápido | - | - | - | - | - |
| | Lento | - | - | - | - | - |
| | Variable (según tareas) | - | - | - | - | - |
| Constancia en el esfuerzo | Sin constancia | - | - | - | - | - |
| | Con afán de superación | - | - | - | - | - |
| | Con capacidad de atención concentrada | - | - | - | - | - |
| Actitud ante los errores y las dificultades en el aprendizaje | Frustración | - | - | - | - | - |
| | Abandono | - | - | - | - | - |
| | Aceptación | - | - | - | - | - |
| | Perseverancia | - | - | - | - | - |
| Respuesta a los cambios en las rutinas de trabajo | Tolerancia | - | - | - | - | - |
| | Negación | - | - | - | - | - |
| | Respuesta reflexiva | - | - | - | - | - |
| | Desorientación | - | - | - | - | - |
| | Respuesta irreflexiva | - | - | - | - | - |
| Autonomía en el trabajo | Abandono | - | - | - | - | - |
| | Puede trabajar solo si conoce la tarea | - | - | - | - | - |
| | Dependencia | - | - | - | - | - |
| | Independencia del adulto | - | - | - | - | - |
| Hábitos de organización del material escolar | A menudo no hace los deberes | - | - | - | - | - |
| | Mantiene al día su agenda | - | - | - | - | - |
| | Es ordenado | - | - | - | - | - |
| | Es cuidadoso y limpio | - | - | - | - | - |
| | Mantiene ordenada su carpeta | - | - | - | - | - |
| | Desordenado | - | - | - | - | - |
| | Se le olvidan los deberes, agenda, carpeta | - | - | - | - | - |
| Es sucio | - | - | - | - | - | |
| Trabajo en grupo | Tiene iniciativa | - | - | - | - | - |
| | Ayuda a los demás | - | - | - | - | - |
| | No participa | - | - | - | - | - |
| | Le cuesta integrarse | - | - | - | - | - |
| | Es colaborador y participa | - | - | - | - | - |
| | Está aislado | - | - | - | - | - |

40. Adaptado de Sánchez-Cano, M. y Bonals, J. (2005) (fuente Álvarez, L. y Coma, R.).

Capítulo 6. Procedimiento Específico III de Evaluación Psicopedagógica: El Alumno II

En la evaluación psicopedagógica del alumno con DA se sigue un procedimiento que abarca la observación de: cómo realiza el alumno las tareas en las que presenta la dificultad, las variables psicológicas directamente relacionadas con el problema; otras variables implicadas que, no siendo la causa, aumentan la importancia del trastorno; las relaciones que el alumno tiene con sus compañeros y adultos; y el currículum.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL ALUMNO CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE:

- Tareas
- Variables intervinientes
- Variables relacionadas
- Relaciones
- Currículum

La Evaluación Psicopedagógica propiamente dicha, también denominada como “específica”, del alumno con Dificultades en el Aprendizaje es, sin duda, la fase más delicada de todo el proceso de evaluación. No sólo porque en ella se obtendrán los datos más importantes para llegar a proponer un buen diagnóstico prescriptivo, sino porque, además, tiene efectos no siempre deseados sobre el alumno y su entorno familiar y, sobre todo, escolar. De aquí que el profesional deba ser sumamente cauteloso con el procedimiento a seguir: ha de ser eficaz y al mismo tiempo *parsimonioso*. Ambos criterios no están reñidos sino todo lo contrario. El proceso de evaluación del alumno debe estar guiado por la llamada “navaja de Ockham⁴¹” también conocido como “*principio de economía o de parsimonia*” que hace referencia a un tipo de razonamiento basado en una premisa muy simple: en igualdad de condiciones la solución más sencilla es probablemente la correcta. Aplicado a nuestra Evaluación Psicopedagógica este principio protege al profesional de caer en las trampas del pensamiento mágico, sirviéndole como guía de pensamiento y actuación para proceder siempre de lo más simple a lo más complejo. Dicho de otro modo: antes de pensar y actuar como si se tratase de una dificultad grave, descartar que no se trata de una dificultad leve, o, mejor aún, que al alumno realmente no le ocurre nada (que, por otra parte, sería lo mejor que

41. Es un principio atribuido al fraile franciscano inglés del siglo XIV Guillermo de Ockham (también Occam) que forma la base del llamado reduccionismo metodológico. En su forma más simple, el principio de Occam indica que las explicaciones nunca deben multiplicar las causas sin necesidad. Cuando dos explicaciones se ofrecen para un fenómeno, la explicación completa más simple es preferible. Si un árbol achicharrado está caído en tierra, podría ser debido a la caída de un rayo o debido a un programa secreto de armas del gobierno. La explicación más simple y suficiente es la lógica –mas no necesariamente la verdadera– según el principio de Occam. En el caso de árbol, sería la caída del rayo.

podría pasarle). Con ello se evitaría, entre otras cosas, algo que suele ser muy frecuente entre los profesionales con poca experiencia: situarse desde el principio en el peor de los casos y en el peor de los escenarios posibles⁴².

La Evaluación Psicopedagógica “específica” de los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje se formaliza en cinco etapas:

- 1) Evaluación de modo en que el alumno realiza las tareas en las que presenta las dificultades;
- 2) Evaluación de las variables psicológicas relacionadas directamente con la dificultad de aprendizaje que se sospecha que el alumno padece;
- 3) Evaluación de otras variables psicológicas que se sospecha que intervienen en la dificultad de aprendizaje, bien como causa o como consecuencia;
- 4) Evaluación de las relaciones que el alumno con dificultades tiene con sus compañeros y con los adultos;
- 5) Evaluación del currículum del alumno.

1ª Etapa. Evaluación de las tareas:

En esta etapa del proceso de evaluación se trata de comprobar cómo realiza el alumno las tareas en las cuales presenta dificultades. Es una etapa de particular importancia porque indica qué pasos se deben dar a continuación y qué variables se deben o no evaluar.

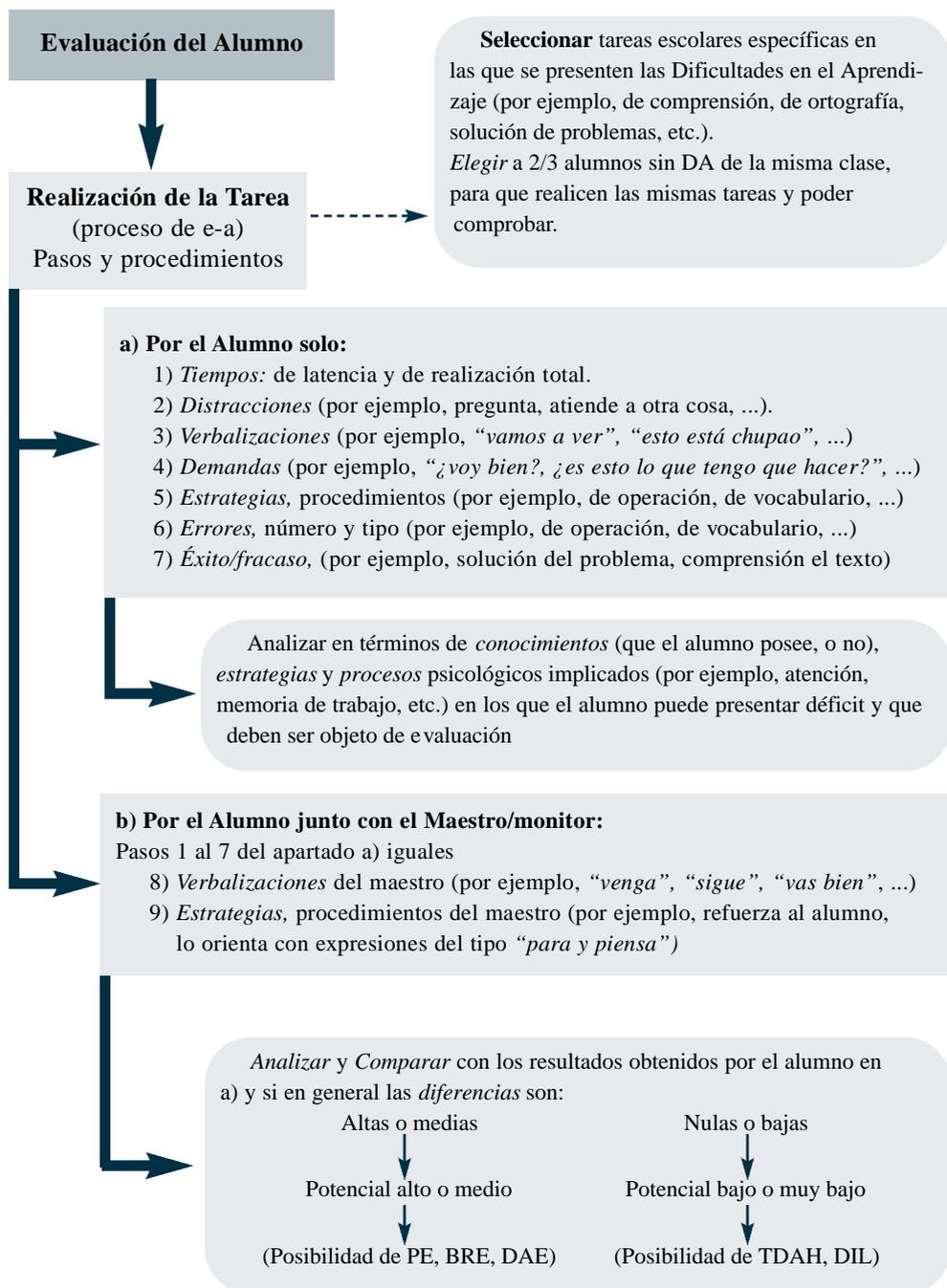
a) En primer lugar (ver cuadro 18) se deben seleccionar aquellas tareas escolares sobre las que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las que el alumno presenta dificultades, y, en la medida de lo posible, en condiciones semejantes a las originales. Tareas acerca de las cuales, como se indicó en el capítulo 4º dedicado al análisis de las tareas, el profesional debe tener previamente un profundo conocimiento sobre: el tipo de tarea de que se trata; los conocimientos previos y las estrategias que el alumno debe poseer para realizarlas; el diseño y las condiciones de presentación; y, finalmente, el tiempo en el que razonablemente debe producirse su realización.

b) En segundo lugar, observar cómo realiza el alumno la tarea por sí solo, es decir, sin más indicaciones que las imprescindibles para que comprenda lo que se le pide. Debe prestarse especial atención a los siguientes aspectos:

- 1) Tiempos: de latencia –desde que se le presenta la tarea hasta que comienza a hacerla– y de realización total. La estimación del tiempo está particularmente indicada en los alumnos con TDAH, quienes, como se indicó en el volumen 1º de esta misma colección, se caracterizan entre otras cosas por su impulsividad que les lleva a periodos de latencia y totales extremadamente cortos, y para los que, en consecuencia, la intervención se ocupará de incrementar esos tiempos a fin de dar lugar a la reflexión.

42. Un ejemplo de esto que decimos es la frecuente tendencia a pasar, como primera medida, tests de inteligencia (el WISC, por ejemplo) a los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje, cuando, a excepción de los alumnos con DIL no está indicado en el resto de las Dificultades. Sólo si se tiene sospecha fundada y avalada por la experiencia del maestro o tutor, es oportuno valorar CI en alumnos que por definición no presentan déficit de inteligencia. Si a ello se añade que los tests de inteligencia del tipo del citado discriminan negativamente a los alumnos con trastornos en el desarrollo del lenguaje, es decir, a la mayoría de los que presentan Dificultades en el Aprendizaje, entonces la inoportunidad de su uso indiscriminado se hace más patente.

Cuadro 18. Procedimiento de Evaluación de las Tareas en las que se dan las DA



- 2) **Distracciones:** por ejemplo, pregunta, atiende a otra cosa, mira para otro lado, etc. Si la observación no se está efectuando en el ámbito natural –la clase– para este apartado será entonces necesaria la información adicional aportada por el maestro.
- 3) **Verbalizaciones:** por ejemplo, “*vamos a ver*”, “*esto está chupao*”, “*no se hacerlo*”,... que hace el alumno a veces para guiarse, para darse ánimos, etc. Se trata de auto-mensajes que el alumno expresa en voz alta y que en ocasiones proporcionan pistas acerca del modo de razonar que guía su forma de realizar las tareas, y que, en cualquier caso, son indicación de su motivación.
- 4) **Demandas:** por ejemplo, “*¿voy bien?*”, “*¿es esto lo que tengo que hacer?*”, “*¿cómo sigo?*”, “*¿qué hago ahora?*”,... generalmente dirigidas al maestro, o al monitor, para solicitar ayuda. La insistencia en estas demandas es un buen indicador del grado de experiencia en el fracaso que ya ha alcanzado el alumno, de su inseguridad (incluso de su indefensión). Éstas, al igual que las anteriores verbalizaciones comentadas, deben ser cambiadas en el curso de la intervención por mensajes de aliento y de seguridad en sus posibilidades (“*sé cómo se hace*”, “*me va a salir bien*”, etc.) que el alumno se diga a sí mismo con el fin de aumentar su motivación por el aprendizaje y mejorar su autoestima.
- 5) **Estrategias:** por ejemplo, guías de pensamiento, ruta lectora, planificación, subvocalizaciones, algoritmos, mnemotécnicas, etc. En ocasiones se afirma que la diferencia entre la utilización de estrategias se aprecia en un mayor tiempo empleado en la realización de las tareas; sin embargo esto sólo puede decirse con certeza de los alumnos con TDAH, mientras que en el resto de las Dificultades en el Aprendizaje sólo es apreciable en las primeras realizaciones de las tareas, porque cuando las estrategias se automatizan las diferencias son inapreciables, e, incluso, a favor de su uso. El déficit de estrategias se traduce en ineficacia, en errores, en un mal aprendizaje.
- 6) **Errores:** por ejemplo, de operaciones, de vocabulario, de tachones, etc.; deben contabilizarse tanto el número como el tipo de los errores que el alumno comete, porque podrán ser parte de la línea base de inicio de la intervención y porque constituirán para todos un buen referente de apreciación del progreso de la intervención. En el caso de la lectura y la escritura, el tipo de error es un buen indicativo de la naturaleza de la dificultad: por ejemplo, si el alumno lee o escribe “*pade*” por “*padre*” es un error fonológico que indica que probablemente el alumno esté leyendo y escribiendo por esa vía (véase, a este respecto, el capítulo 4º del 1er. volumen de esta misma colección, dedicado a las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura).
- 7) **Éxito o fracaso:** por ejemplo, en solución del problema, la comprensión del texto, el aprendizaje de la tarea, etc. Como bien puede deducirse de lo dicho hasta ahora, el éxito de los alumnos con dificultades en el aprendizaje en la realización de la tarea no necesariamente es un indicador de ausencia de problema. Por ejemplo, es frecuente que los alumnos con Bajo Rendimiento Escolar, con Discapacidad Intelectual Límite y, sobre todo, con TDAH acierten en alguna de sus respuestas, lo que no significa que sepan el por qué ni el cómo, ni tampoco que, en definitiva, hayan aprendido. Una cuestión añadida que el profesional debe tener en cuenta y constatar para una posterior evaluación es el modo en que el alumno con dificultades atribuye y explica su éxito/fracaso: es característico de estos alumnos el atribuir sus éxitos y fracasos a factores no controlables (como, por ejemplo, la suerte, la casualidad, su falta de inteligencia, etc.), ajenos a su falta de esfuerzo, desconocimientos, desmotivación, etc.

c) En tercer lugar, se debe observar cómo realiza el alumno la tarea junto con el maestro, el tutor o, en defecto de ambos, el profesional; es decir, con el apoyo de las verbalizaciones y ayudas que éstos le presten.

Pasos 1 al 7 del apartado b) iguales.

8) Verbalizaciones: del maestro, por ejemplo, “venga”, “sigue”, “vas bien”, etc., que sirven de ayudas y pistas al alumno y le permiten avanzar en la realización adecuada de las tareas.

9) Estrategias: y procedimientos del maestro, por ejemplo, cómo refuerza al alumno, lo orienta con expresiones del tipo “para y piensa”, “después viene...”, “qué tenemos que hacer ahora”, “revisa cómo vamos”, “esa palabra se parece a...”, o bien permanece callado y sólo guía al alumno mediante gestos. Los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje tienden a preferir maestros que los guíen de forma directiva. La razón de esta preferencia se encuentra, por un lado, en sus experiencias previas de fracasos que les ha llevado a desarrollar inseguridad acerca de cómo resolver las tareas y de qué se espera de ellos, y, por otro, a un tipo de pensamiento convergente que se desenvuelve mal, o menos bien, ante la falta de procedimientos y reglas claras y fijas, ante la incertidumbre⁴³.

d) Analizar y comparar los resultados obtenidos por el alumno cuando realiza la tarea solo y cuando lo hace con el maestro. Para la evaluación del potencial de aprendizaje⁴⁴ (zona de desarrollo próximo⁴⁵) se han propuesto dos tipos de medidas: (i) medir el número de sugerencias⁴⁶ e insinuaciones necesitadas por el alumno para alcanzar el nivel exigido por la tarea y poder realizarla con éxito; y (ii) evaluar⁴⁷ la habilidad del alumno para transferir los aprendizajes recientes (logrados en interacción) a tareas similares pero nuevas.

En nuestro caso, proponemos una modificación al alza de la primera de las opciones y valorar las diferencias entre la realización en solitario y la realización en interacción en términos de tiempo empleado, número de errores, número de verbalizaciones y peticiones de ayuda y número de sugerencias y guías proporcionadas por el maestro, de tal modo que si en general las diferencias son:

- Altas o medias (en interacción con el maestro tarda menos, comete menos errores, emite menos verbalizaciones y peticiones de ayuda, tiene éxito y, sobre todo, precisa de pocas sugerencias y guías estratégicas del maestro), entonces se considerará que el potencial de aprendizaje del alumno es alto o medio, respectivamente, y que

43. Por el contrario, los alumnos sin dificultades en el aprendizaje se desenvuelven bien ante tareas y situaciones en las que las reglas son menos personales, más ambiguas o, simplemente, no existen. La incertidumbre no les provoca inseguridad, más bien al contrario tiende a estimular en ellos un pensamiento divergente, y pueden aprender con menor presencia de directrices y con maestros que actúen como guías.

44. Los alumnos con DA mostrarán menor capacidad para aprender las tareas escolares en interacción que los alumnos sin DA (Pearl, Donahue y Bryan, 1986), por lo que o bien su zona de desarrollo próximo es menos amplia, o necesitarán más interacciones para lograr la realización de las tareas. De tal manera que la evaluación de la zona de desarrollo próximo puede ser un medio válido para detectar y clasificar alumnos con DA, pero, sobre todo, puede ser un buen método para la planificación instruccional a partir de los datos de la evaluación, máxime en aquellas áreas en las que el trabajo en interacción es lo más indicado. No obstante, los resultados necesitan verificaciones y mayores comprobaciones que permitan dilucidar si efectivamente los alumnos con DA tienen diferencias de potencial con respecto a los alumnos sin DA, o, lo que parece más plausible, si las diferencias no son de potencial sino de otra índole (motivacionales, metacognitivas, etc.) siendo ésta la razón por la que precisan mayor número de interacciones.

45. Vygotski (1979).

46. Brown y Ferrara (1986).

47. Hall y Day (1986); Day y Hall (1988).

probablemente se trate de Problemas Escolares, Bajo Rendimiento Escolar o Dificultad Específica en el Aprendizaje.

- Nulas o bajas (en interacción con el maestro precisa de muchas ayudas y guías estratégicas de éste, y el tiempo, los errores y sus verbalizaciones y peticiones de ayuda son semejantes a cuando realizó la tarea solo, y si además no tuvo éxito). Entonces se considerará que el potencial de aprendizaje del alumno es muy bajo o bajo, respectivamente, y que probablemente se trate de Discapacidad Intelectual Límite o de un TDAH grave que requiere la combinación de tratamiento farmacológico y psicopedagógico.

Técnicas e instrumentos:

La evaluación debe hacerse en condiciones lo más semejantes posibles a las reales: por tanto, en el aula, si es posible, con sus compañeros, etc. Pero si esto no es factible, como por otra parte es lo habitual, entonces debe procurarse que las tareas sean iguales a aquéllas en las que presenta los problemas.

Paralelamente, se deben elegir, a sugerencia del maestro, otros alumnos que no presenten dificultades con esas tareas y que las realicen de forma adecuada⁴⁸. Esta forma de evaluación de las tareas referenciada a alumnos de la misma clase permite al profesional tener no sólo una estimación más certera del tiempo de ejecución, sino también indicios de conocimientos previos y de procedimientos generales y que muy bien pueden estar relacionados con prácticas de enseñanza específicas del maestro.

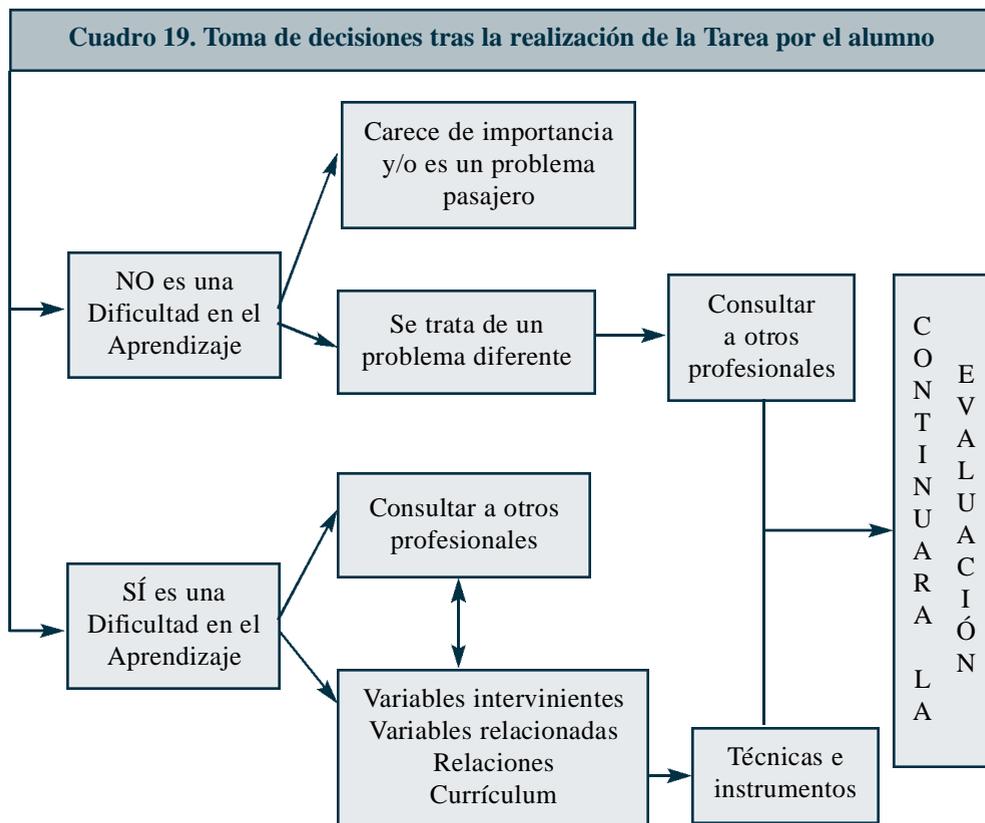
Además deben observarse todas las circunstancias que concurren (particularmente en el aula) y que puedan interferir en el modo en que el alumno se desenvuelve.

Procedimiento a seguir tras la evaluación de la Tarea:

La primera consecuencia que se extrae de los resultados obtenidos en la observación del modo de realizar las tareas en las que el alumno presenta dificultades es la confirmación o el rechazo de las hipótesis planteadas tras la valoración de Información Inicial y el Protocolo de Detección y, a tenor de ello, la formulación de nuevas hipótesis, que, en términos de procedimiento se traducen en:

- a) Lo que le ocurre al alumno se sospecha que no es una Dificultad en el Aprendizaje: puede que sea una discapacidad de otra índole (por ejemplo, Síndrome de Asperger, Discapacidad Intelectual, etc.); puede que se trate de un trastorno de la personalidad (por ejemplo, Trastorno Emocional, Trastorno de Conducta, etc.); puede que en la detección inicial por parte del maestro o tutor hubiera un sesgo en la apreciación de los síntomas que indujera a error y que al alumno no le ocurra nada de importancia y sólo esté pasando por una crisis de desarrollo. Cada una de estas posibilidades entraña una forma diferente de afrontarla pero todas pasan por continuar con la evaluación hasta que se tenga una razonable confirmación de las sospechas. Para, a continuación, reflexionar con el maestro y/o tutor sobre los datos obtenidos y o bien solicitar el concurso de otros profesionales si es necesario, o bien iniciar un proceso de intervención sencilla tendente a paliar los efectos escolares –y personales– de la crisis puntual del alumno.

48. Para este tipo de evaluación referenciada suelen aconsejarse hasta cinco alumnos, pero probablemente con dos o tres sería suficiente, teniendo en cuenta que entre ellos hubiera al menos uno que resolviera la tarea muy bien y otro que la resolviera bien. Esta es una práctica muy aconsejable en el ámbito educativo, para tareas concretas, porque referencia al alumno con respecto a sus propios compañeros y a tareas cotidianas del trabajo escolar.



- b) Efectivamente se confirman las primeras hipótesis y se presume con mayor carga de prueba que se trata de una Dificultad en el Aprendizaje (en capítulos siguientes de este mismo volumen se expone el procedimiento a seguir para cada una de las Dificultades en el Aprendizaje). A partir de aquí el profesional debe tomar varias decisiones: conveniencia del diagnóstico de otro profesional; pasos a seguir a continuación en la evaluación, técnicas e instrumentos.
- c) Como se ha mencionado con anterioridad, la Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades en el Aprendizaje es, en la mayoría de los casos, un trabajo multidisciplinar, y el profesional que inicia el Procedimiento de Evaluación debe ser competente para detectar la adecuación o no de que el alumno sea estudiado por otros profesionales antes de emitir un diagnóstico prescriptivo. Por ejemplo: neurólogos en el caso de alumnos con posible TDAH, Dificultad Específica de Aprendizaje grave o Discapacidad Intelectual Límite; otorrinolaringólogos y logopedas en el caso de Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura o cualquier otra dificultad que curse con retrasos en el desarrollo del lenguaje y la audición que puedan tener una base morfológica o sensorial; psicólogos, educadores familiares y trabajadores sociales en el caso de alumnos con Bajo Rendimiento Escolar que se presente con trastornos del comportamiento y conductas antisociales.

- d) Finalmente, se deciden qué procesos y variables psicológicas están implicadas en la aparición de la Dificultad de Aprendizaje que presenta el alumno de un modo directo y cuáles intervienen como consecuencia o como coadyuvantes. Se seleccionan las técnicas y los instrumentos. Y, por último, se determinan los pasos a seguir a continuación (aunque en la exposición del procedimiento canónico se evalúe antes al alumno que, por ejemplo, a la familia, las características del caso, la experiencia del profesional y, en último extremo, los imponderables de la situación real, pueden llevar al profesional a alterar el orden en el procedimiento y entrevistar antes a los padres o quizás al maestro; es claro que este tipo de decisiones pertenecen al ámbito de la competencia profesional del evaluador).

2ª Etapa. Procesos y estrategias intervinientes en las Dificultades en el Aprendizaje:

En el volumen 1 de esta misma colección, dedicado a la definición de las diferentes Dificultades en el Aprendizaje, así como en los capítulos que siguen del presente volumen, se indican las variables -procesos y las estrategias- psicológicas que están directamente implicados en la aparición y el curso de las dificultades. A continuación se relacionan las principales variables intervinientes en cada una de las dificultades en el aprendizaje que deben ser evaluadas:

a) Problemas Escolares (PE):

Dada la naturaleza de eventualidad de esta dificultad, las características que se señalan a continuación sólo aparecen de forma ocasional:

- Procesos y estrategias intervinientes: Motivación de logro, Procedimientos de pensamiento, Estrategias de Aprendizaje, Metacognición, Expectativas, Atribuciones, Actitudes.
- Problemas de conducta: Posible inadaptación escolar y/o familiar.

b) Bajo Rendimiento Escolar (BRE):

- Procesos y estrategias intervinientes: Motivación de logro, Procesos Psicolingüísticos (comprensión y expresión oral y, sobre todo, escrita), Procedimientos de pensamiento, Estrategias de Aprendizaje y Metacognición, Expectativas, Atribuciones, Actitudes y Relaciones.
- Problemas de conducta: Inadaptación Escolar y familiar (indisciplina, trastornos de conducta).

c) Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA):

- Procesos y estrategias intervinientes: Procesos de percepción y discriminación perceptiva (déficit de automatización). Procesos Psicolingüísticos (conciencia fonológica). Memoria de Trabajo (verbal, no verbal y función ejecutiva). Procedimientos mentales (como estrategias de aprendizaje, estrategias de comprensión, de planificación, estrategias mnemotécnicas, etc.). Metacognición (conocimientos acerca de sí mismo, acerca de las variables implicadas en las tareas; de sus posibilidades de control).
- Problemas de conducta: No suelen darse cuando sólo se trata de dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y/o las matemáticas. En cambio, si éstas aparecen asociadas a otros trastornos (por ejemplo, trastornos de conducta o tras-

tornos emocionales) entonces es posible que cursen con inadaptación escolar y familiar.

c) Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH):

- Procesos y estrategias intervinientes: Control de la conducta, Atención, Memoria de Trabajo, Impulsividad, Autorregulación, Internalización del lenguaje, Metacognición.
- Problemas de conducta: Inadaptación Escolar, Familiar y Social. La incesante e inoportuna actividad motriz por sí sola, y más aún junto con la impulsividad son dos características que provocan importantes alteraciones de la vida de las personas en los distintos escenarios en los que se desenvuelve el alumno con TDAH.

e) Discapacidad Intelectual Límite (DIL):

- Procesos y estrategias intervinientes: Razonamiento; Atención; Memoria de Trabajo; Desarrollo del lenguaje; Metacognición; Estrategias de Aprendizaje; Desarrollo emocional.
- Problemas de conducta: No suelen darse cuando sólo se trata de Discapacidad Intelectual Límite. En cambio, si éstas aparecen asociadas a otros trastornos (por ejemplo, trastornos de conducta o trastornos emocionales) o circunstancias (por ejemplo, relaciones inadecuadas) entonces es posible que cursen con inadaptación escolar, familiar y social.

3ª Etapa. Procesos y estrategias relacionadas con las Dificultades en el Aprendizaje:

Cuando se detectan y, más aún, cuando se diagnostican las Dificultades en el Aprendizaje se presentan rodeadas por una cohorte de alteraciones en aspectos –procesos, estrategias, personalidad, relaciones– que pueden llegar a cobrar una importancia para la vida y el entorno del alumno mayor, si cabe, que la propia dificultad originaria. Hasta tal extremo que en la intervención, el profesional puede llegar a primar alguno de estos aspectos, atendiéndolo antes o con mayor énfasis, que a las variables directamente implicadas en la aparición del problema. Porque no se olvide que lo realmente importante en todo esto es que el alumno esté bien, que sea feliz, y este principio y deseo se antepone a cualquier procedimiento canónico⁴⁹.

49. En ocasiones, los trastornos emocionales y afectivos, la baja autoestima, o la inseguridad, son tan acuciantes, inciden de tal modo sobre la vida del alumno, que en la propuesta de plan de intervención el profesional las sitúa en primer lugar.

Cuadro 20. Principales procesos y estrategias intervinientes y relacionadas en las DA

| DA | Procesos y estrategias intervinientes | Problemas de conducta | Procesos y estrategias relacionadas |
|-------------|--|---|--|
| PE | Sólo de forma ocasional: - Motivación de logro, - Procedimientos de pensamiento, Estrategias de Aprendizaje, Metacognición, - Expectativas, Atribuciones, - Actitudes | Sólo de forma ocasional: - Inadaptación (escolar y/o familiar). | Sólo de forma ocasional: - Desinterés; Lenguaje hablado y escrito; - Pérdida de autoestima; - Inseguridad; - Toma de decisiones poco reflexionadas e inadecuadas; - Inadecuados hábitos de estudio; |
| BRE | - Motivación de logro, - Procesos Psicolingüísticos (comprensión y expresión oral y, sobre todo, escrita), - Procedimientos de pensamiento, Estrategias de Aprendizaje y Metacognición, - Sistema Atribucional, - Expectativas bajas o irreales acerca de sí mismo; - Actitudes (y relaciones). | Inadaptación Escolar y familiar (indisciplina, trastornos de conducta). | - CI bajo (sólo bajo sospecha fundada); - Desajustes de personalidad (irritabilidad, descontrol emocional; problemas afectivos; baja tolerancia a la frustración; agresividad); - Pobre autoconcepto; - Hábitos de ocio; - Inadaptación social (valores, normas, relación con la autoridad); - Consumo de drogas. |
| DEA | - Procesos de percepción y discriminación perceptiva (déficit de automatización). - Procesos Psicolingüísticos. - Memoria de Trabajo (verbal, no verbal y función ejecutiva). - Procedimientos mentales (como estrategias de aprendizaje, de comprensión, de planificación, etc.). - Metacognición | | Sólo de forma ocasional: - baja autoestima; - inseguridad; - inadecuado sistema atribucional; - desmotivación; - pobres expectativas; - rechazo a la escuela; - alteraciones emocionales y afectivas. - Psicomotricidad, lateralización y control postural (en las DEA de la escritura). |
| TDHA | Control de la conducta Atención Memoria de Trabajo Impulsividad Autorregulación Internalización del lenguaje Metacognición | Inadaptación Escolar, Familiar y Social | - Bajo CI (sólo bajo sospecha fundada); - Trastornos afectivos y emocionales (llantos, gritos, etc.); - Ansiedad; estrés; - Baja tolerancia a la frustración; - Agresividad; - Pobre autoconcepto; - Inseguridad y Aislamiento (rechazo social). |
| DIL | Razonamiento Atención Memoria de Trabajo Desarrollo del lenguaje Metacognición Estrategias de Aprendizaje Desarrollo emocional | | - CI; Memoria a Largo Plazo; - Psicomotricidad; - Pobre autoconcepto; - Inseguridad; Aislamiento; Autonomía; - Déficit de Habilidades Sociales; - Trastornos afectivos y emocionales; - Ansiedad; estrés; - Baja tolerancia a la frustración; - Agresividad; |

Por ello, han de tenerse muy presentes las posibles variables relacionadas y evaluarlas con sumo detalle, valorando su importancia y el modo en que, el momento de la evaluación, influye sobre otras variables y sobre la propia vida del alumno.

a) Problemas Escolares (PE): Como se ha indicado más arriba, estas características se refieren al ámbito concreto en el cual aparece el problema. Desinterés; Lenguaje (vocabulario, comprensión hablada y escrita, composición escrita); Pérdida de autoestima; Baja percepción de la propia eficacia; Inseguridad; Toma de decisiones poco reflexionadas e inadecuadas; Estilo de aprendizaje; Inadecuados hábitos de estudio.

b) Bajo Rendimiento Escolar (BRE): CI bajo (sólo bajo sospecha fundada avalada por la información facilitada por el maestro y/o tutor y por las primeras exploraciones); Metas y recompensas ajenas al aprendizaje escolar; Inadecuados o inexistentes hábitos de estudio (escasa valoración del esfuerzo personal como medio para lograr sus fines); Desajustes de personalidad (irritabilidad, descontrol emocional; problemas afectivos; baja tolerancia a la frustración; agresividad, bajo autocontrol; asertividad); Pobre autoconcepto académico; Hábitos de ocio; Inadaptación social (valores, normas, baja tolerancia a la autoridad); Posible consumo de drogas.

c) Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA): Sólo de forma ocasional y siempre como consecuencia de la experiencia crónica del fracaso en el aprendizaje pueden aparecer: Baja Autoestima; Inseguridad; Inadecuado Sistema Atribucional; Desmotivación; pobres Expectativas; Rechazo a la escuela; Alteraciones Emocionales y Afectivas; Patrón de aprendizaje. En el caso de las dificultades en el aprendizaje de la escritura conviene atender a aspectos de la Psicomotricidad, Lateralidad y el Control Postural relacionados con la escritura.

c) Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Bajo CI (sólo bajo sospecha fundada avalada por los informes del maestro o tutor y por las primeras exploraciones); Baja motivación de logro; Metas y recompensas a corto plazo; Trastornos afectivos y emocionales (llantos, gritos, etc.); Ansiedad; Estrés; Baja tolerancia a la frustración; Agresividad; Pobre autoconcepto; Percepciones y creencias erróneas o falsas de lo que los demás piensan y esperan de él; Inseguridad; Aislamiento (en ocasiones, poco frecuentes, el alumno con TDAH se convierte en líder o en un referente para sus compañeros, por su mejor dotación física y disposición para los deportes o porque goza de una buena dotación intelectual).

e) Discapacidad Intelectual Límite (DIL): CI; Memoria de Largo Plazo; Motricidad y psicomotricidad; Autonomía; Inadecuados o inexistentes hábitos de estudio; Autoconcepto negativo y baja autoestima; Inseguridad; Aislamiento; Retraimiento (tendencia a pasar a segundo plano en los trabajos y las actividades en grupo); Pobre comprensión de las situaciones sociales y, en general, Déficit de habilidades Sociales; Trastornos afectivos y emocionales; Ansiedad; estrés; Baja tolerancia a la frustración; Agresividad.

Cuadro 21. Ejemplos de pruebas para la evaluar variables intervinientes y relacionadas

| Variable | Denominación | Áreas evaluadas | Aplicación | Edad |
|--|---|---|---|--------------------------|
| Motivación de Logro | Cuestionario CEAM- M ⁵⁰ de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Parte Motivacional. (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) | Motivación para el trabajo intelectual | Individual o Colectiva | 12-18 años |
| Motivación de Logro | Cuestionario MAPE-I (Tapia, A., y Sánchez, J., 1992) Cuestionario MAPE-II (Tapia, A., y Sánchez, J., 1992) | Metas relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento en la escuela. | Individual y Colectiva | 11-15 años 15-18 años |
| Procedimientos mentales (estrategias de aprendizaje, metacognición) | Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, CEA. (Beltrán, J.A., Pérez, L., Ortega, M.I., 2006) | Estrategia de aprendizaje | Colectiva | 12-16 años |
| Procedimientos mentales (estrategias de aprendizaje, metacognición) | Registro del Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender: REAM ⁵¹ . (Ayala, C., y Galve, J.L., 2001) | Estilo de aprendizaje; motivación. | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | 6-18 años |
| Función Ejecutiva | BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function. (Gioia, G.A., y cols., 2000) | Planificación, organización, memoria de trabajo, control emocional,... según padres y profesores. | Cuestionarios para padres y profesores | 5-18 años |
| Función Ejecutiva | Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST). (Grant, D.A., y Berg, E.A., 2001). | Planificación, organización, flexibilidad cognitiva,... | Individual | 6-89 años |
| CI | WISC-R /WISC-IV Escala de Inteligencia de Wechsler para niños Revisada (2001)/IV (2005). (Wechsler, D.) | CI y principales áreas específicas de la inteligencia | Individual | 6-16 años |

50. Este cuestionario también es útil para evaluar expectativas, actitudes y atribuciones.

51. Útil también para evaluar: Motivación de Logro, Atribuciones y Actitudes hacia el Aprendizaje.

4ª Etapa. Relaciones sociales de los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje:

Con los compañeros
Con los amigos;
Con los adultos.

El interés por las relaciones sociales de los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje se inspira en los trabajos de Tanis Bryan (1974) y sus colaboradores, basados, en primer lugar, en la constatación del hecho de que estos alumnos sufren como consecuencia de sus problemas para relacionarse con los demás; en segundo lugar, el estudio de sus relaciones sociales ayuda a comprender mejor sus dificultades de aprendizaje dadas las mutuas implicaciones existentes entre el aprendizaje escolar y la adaptación social; y en tercer lugar, la adaptación social, más que el propio rendimiento académico, ha comenzado a ser considerado de modo prioritario como un buen predictor de los problemas de ajuste social posteriores. Por ello el estudio de las relaciones sociales es un paso obligado para comprender las Dificultades en el Aprendizaje⁵² que presentan los alumnos.

En la evaluación de las relaciones sociales frecuentemente se producen confusiones e intercambios terminológicos que dificultan seriamente la comprensión. Por lo que a nosotros⁵³ concierne (ver cuadro 22) el concepto de *Cognición Social* incluye a la *Percepción* y al *Conocimiento Social* (que representan tanto la habilidad para hacer inferencias sociales, es decir, acerca de las características, pensamientos, percepciones, emociones, intenciones y motivos de las otras personas, como la comprensión y el uso de conceptos y sistemas sociales tales como amistad, autoridad, etc.). Ello lo distingue del concepto de *Relaciones Sociales* que empleamos para referirnos a las relaciones concretas que unas personas mantienen con otras, y que nos remite a nociones tales como *Estatus Social*, *Interacción Social* (modos y estrategias de interactuar) y *Habilidades de Comunicación*. *Cognición* y *Relaciones* determinan el grado y el tipo de *Competencia* o *Habilidad Social* para lograr unos efectos deseados en los demás. Las relaciones sociales de las personas nos permiten hacer inferencias acerca de sus cogniciones sociales, y ambas –relaciones y cogniciones– determinan la *Adaptación Social*.

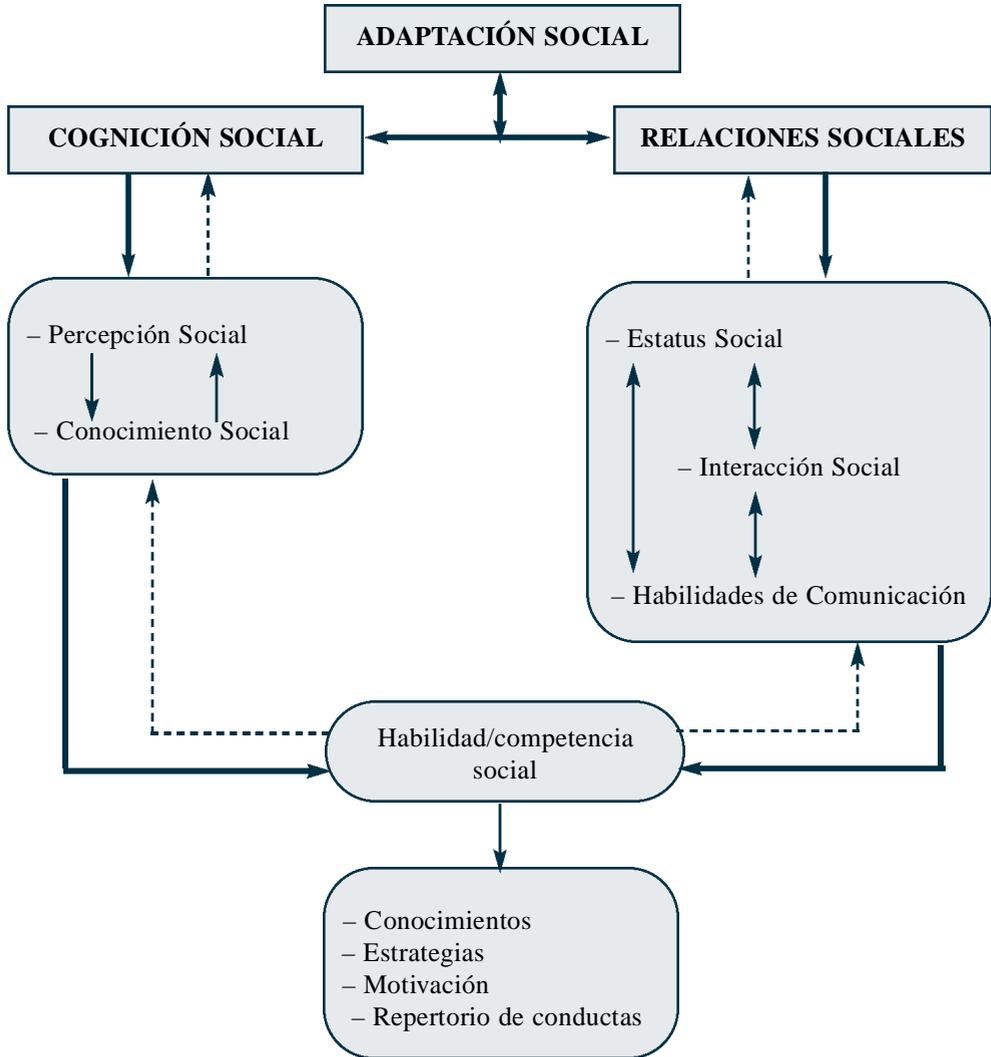
La Evaluación Psicopedagógica del tipo y grado de Adaptación Social de los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje se lleva a cabo mediante observación directa, entrevistas y cuestionarios de lo que el alumno piensa, siente y hace en sus relaciones sociales:

- a) Evaluación de la Cognición Social: qué piensa de sí mismo, qué cree que piensan los demás de él, qué piensa él de los demás, cómo cree que los demás esperan que se comporte, cómo espera él que se comporten los demás.
 - Conocimiento social: conceptos sociales (por ejemplo, sobre la amistad, la autoridad, relaciones de pareja, etc.); comprensión de situaciones sociales (por ejemplo, intenciones, empatía, papel que desempeñan los otros, etc.); sistemas sociales (por ejemplo, democracia, familia, escuela, etc.); valores sociales (por ejemplo, principios éticos, religiosos, étnicos; normas de convivencia, etc.); grupos urbanos de referencia.
 - Percepción social: hacer inferencias sobre características, pensamientos, emociones y motivos de las otras personas,

52. Incluso para autores como R. Pearl, M. Donahue o T. Bryan, se trataría de un tema de primer orden, al mismo nivel de importancia que los temas tradicionales (lectura, etc.), llegando a plantearse la cuestión de si no serán las dificultades en las relaciones interpersonales el primer problema con el que estas personas se enfrentarían, derivándose de él el resto de sus dificultades escolares.

53. Romero, J. F. (1990).

Cuadro 22. Gognición Social y Relaciones Sociales influyen en el grado y el tipo de Adaptación Social del alumno con DA (adaptado de Romero, 1 (1990)



- b) Evaluación de las Relaciones Sociales concretas: características e importancia de las relaciones que mantiene con sus amigos, con sus compañeros, con la pareja, con los adultos.
- Habilidades de comunicación: expresión (vocabulario, sintaxis, tipo de discurso lingüístico) y comprensión del lenguaje oral; comunicación gestual; competencias conversacionales; facilidad para la comunicación interpersonal (por ejemplo, extraversión, etc.).
 - Interacciones sociales: tipo y número de interacciones; condicionantes de las interacciones (físicos, emocionales, etc.).
 - Estatus social: integración en el grupo; papel que desempeña en el grupo por ejemplo, liderazgo, sumisión, etc.

- c) Evaluación de las **Habilidades Sociales**: expectativas sociales; estrategias; repertorio de actitudes sociales (por ejemplo, gestos, identificadores físicos, etc.); referentes de pertenencia a grupo (por ejemplo, vestimenta, tatuajes, etc.); asertividad (agresiva, pasiva, situacionalmente dependiente); tacto social; respeto por las actitudes, comportamiento, normas de los demás.

| Cuadro 23. Ejemplos de pruebas para evaluar la Adaptación Social. | | | |
|--|---|------------------------|------------------------|
| Denominación de la prueba | Áreas evaluadas | Aplicación | Edad |
| EHS, Escala de Habilidades Sociales. Gismero, E., (2002). Madrid: TEA. | Explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales se encuentran desarrolladas. | Individual y Colectiva | Adolescentes, Adultos. |
| ESPA29, Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (B). Musitu, G., y García, F., (2001). Madrid: TEA. | Relaciones entre pares e hijos en la adolescencia | Individual y Colectiva | 12 a 18 años |
| IAC, Inventario de Adaptación de Conducta. De la Cruz, M.V., y Cordero, A., (2004). Madrid: TEA. | Grado de adaptación en los siguientes aspectos: personal, familiar, escolar y social. | Colectiva | ESO |
| BASC, Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes. Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W., (2004). Madrid: TEA | Conducta adaptativa e inadaptativa de niños y adolescentes (para padres, alumnos y profesores). | Colectiva | Desde 3 a 19 años. |
| TAISO, Test de evaluación de Actitudes en las Interacciones Sociales. García, E.M., y cols. (2005). Cruces, Barakaldo: Grupo Albor-Cohs. | Actitudes y valores ante las interacciones sociales. | Individual | Desde 8 a 12 años. |

5ª Etapa. Currículum del alumno con Dificultades en el Aprendizaje:

En esta etapa se recogen los datos personales y datos formales del desarrollo curricular del alumno, especialmente en las áreas y contenidos relacionados con aquellas en las que se presentan los trastornos.

Se recogen así mismo todas aquellas observaciones que puedan ser de interés para comprender el currículum del alumno y que puedan tener relación con su dificultad de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos:

En los capítulos que siguen se indican técnicas e instrumentos concretos para evaluar las diferentes variables intervinientes y relacionadas, y las relaciones interpersonales, para cada una de las Dificultades. Baste, por tanto, indicar aquí algunas cuestiones de carácter general que nos parecen de especial importancia:

1) “*No por utilizar muchos instrumentos el diagnóstico es más certero*” Más bien sucede al contrario, la utilización de demasiados instrumentos que no siempre valoran exactamente lo mismo y de la misma forma, y que no siempre el alumno contesta con la misma disposición, proporciona muchos datos pero que con frecuencia son equívocos, cuando no directamente contradictorios. A ello hay que añadir, el cansancio, el tiempo empleado y el “*efecto halo*” que provoca al alumno toda intervención escolar.

2) Basar la evaluación lo más posible en información proporcionada por la observación directa, no participativa, y mediada por observadores (maestros y tutores).

3) Recuperar el valor informativo y diagnóstico de la entrevista: con el alumno, el maestro, el tutor, la familia, los compañeros. No hay que olvidar que la clave del éxito en esta tarea es la información abundante pero relevante.

4) La conveniencia de elaborar instrumentos de observación y medición propios, adaptados a las características de los alumnos y del Centro, con tareas e ítems semejantes a lo que el alumno hace en clase. Ello permitirá al profesional tener información muy próxima a la realidad del alumno, así como datos de primera mano sobre las prácticas de enseñanza y el progreso del trabajo del maestro. Se trata, por tanto, de una información referenciada al desarrollo del Plan de Aula y a los compañeros del alumno con dificultades. Por ejemplo, para la evaluación de las Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas, se deben elaborar pruebas, nivel a nivel, con textos, tipografía, problemas, etc. semejantes a los que se emplean en el aula. La elaboración de estas pruebas supone al principio un trabajo extra para el profesional que muy pronto se verá compensado por las posibilidades que ofrece para la intervención en recuperación al alumno.

5) La exigencia de utilizar tests psicométricos cuyos estadísticos (baremos, desviación típica, etc.) sean confiables, y que hayan sido obtenidos con población española. De nuevo debe destacarse la importancia de que en cuestiones escolares, de procesos de enseñanza y aprendizaje, y en orden a establecer planes de intervención y adaptaciones curriculares, las referencias con las que se comparen a los alumnos sean lo más próximas posible; por lo que surge otra vez la conveniencia de que el profesional obtenga baremos con los alumnos del propio Centro (o centros del entorno cultural y educativo) en el que trabaja.

6) Si, como es previsible, se han de utilizar instrumentos estandarizados que van a dar lugar a informes diagnósticos, procurar que dichos instrumentos sean semejantes a los que emplean la mayoría de los profesionales en esas mismas dificultades, por razones obvias de comprensión y de adecuación de las medidas a tomar. De aquí la necesidad de homogeneizar los protocolos de evaluación, de tal modo que los procedimientos, técnicas e instrumentos sean iguales, o lo más semejantes posible.

7) Respecto de las variables que aquí denominamos como “relacionadas” en cuanto que se presentan asociadas a las Dificultades, como una consecuencia de ellas pero con un efecto de catalizador que puede acelerar y multiplicar la importancia del problema, cabe señalar que: (i) no siempre aparecen, su presencia depende de los casos y las circunstancias en que éstos se den; (ii) por tanto no siempre aparecen todas juntas. Sin embargo, el profesional debe de estar atento a la posibilidad de que se den.

Capítulo 7. Procedimiento Específico III de Evaluación Psicopedagógica: Centro, familia y contexto social

La Evaluación Psicopedagógica debe centrarse en aquellos sistemas –personas, situaciones– principales en los que el alumno se desarrolla, como son la familia, la escuela (el maestro, los compañeros, las condiciones del centro escolar) y los amigos. La presencia de estos factores en las Dificultades en el Aprendizaje es siempre de gran importancia: a veces como causa del problema y siempre como elementos intervinientes.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL ALUMNO CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: FAMILIA, CENTRO Y CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL.

El último paso en el proceso de obtención de información para la Evaluación Psicopedagógica se centra en los escenarios –sistemas, personas, situaciones– principales en los que el alumno se desarrolla: familia, escuela (el maestro, los compañeros, las condiciones del centro escolar) y los amigos.

Como se indicó en el volumen I, dedicado a la definición de las diferentes Dificultades en el Aprendizaje, el origen de algunas de éstas –Problemas Escolares, Bajo Rendimiento Escolar– es, o puede ser, extrínseco al alumno. Es decir, que depende de condiciones y circunstancias medioambientales concretas: inadecuadas pautas –normas, valores– educativas familiares, absentismo escolar, malas compañías e influencias, inapropiadas o insuficientes prácticas y/o condiciones de enseñanza. Éstas, por sí solas, ya son razón suficiente para que el evaluador se ocupe de ellas. Pero es que además, aun cuando su importancia no fuera causal, cualquier Plan de Intervención que pretenda tener éxito debe contar con su presencia: para remediar sus efectos o, simplemente, que no es poco, para tratar de controlarlas y que no interfieran de modo negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación vamos a destacar aquellos aspectos de cada uno de estos sistemas que tienen un mayor protagonismo en la aparición o en el mantenimiento de las Dificultades en el Aprendizaje.

A) La Familia:

En relación a la Familia del alumno con Dificultades en el Aprendizaje deben considerarse los siguientes aspectos:

- 1) Educación de los padres: niveles educativos de cada uno de los progenitores y factores asociados como, por ejemplo, **hábitos lectores**. Un aspecto fundamental en esta fase de la evaluación es la información acerca del tipo de **lenguaje** y de discurso lingüístico que emplean los padres con su hijo y entre ellos, en las diferentes situaciones en las que se relacionan. En general, los alumnos con dificultades se caracterizan porque suelen presentar retrasos, cuando no alteraciones, en el

desarrollo del lenguaje (sobre todo en vocabulario, sintaxis e incluso comprensión), por ello es importante conocer la calidad del lenguaje de los padres, el tipo de discurso⁵⁴ que habitualmente usan (por ejemplo, si es sintácticamente estructurado, rico y variado, con frases complejas, poco gestual, o si, por el contrario, es simple, pobre, de frases cortas, plagados de exclamaciones, interjecciones, órdenes, y muy gesticulante).

- 2) **Pautas de educación:** Los Problemas Escolares y el Bajo Rendimiento escolar (también ocurre frecuentemente con las otras dificultades, si bien no como posible causa de ellas) son en muchas ocasiones consecuencia de inadecuadas pautas de educación por parte de los padres, por falta de valores y de normas (de disciplina, por ejemplo), en definitiva, de falta de una cultura del esfuerzo y del respeto por el aprendizaje y la escuela. Con demasiada frecuencia el evaluador constata que los padres de alumnos con Bajo Rendimiento Escolar han dimitido de sus responsabilidades educativas (incluso a veces con verbalizaciones tan expresivas como “yo no puedo con él”, “ya no sé qué hacer”, para referirse a sus hijos de ocho, diez o doce años).

Se debe prestar especial atención a la **accesibilidad** de los padres para con los hijos:

- Los **apoyos** –tiempo, recursos, interacciones– en la realización de las tareas y estudios, y control de los mismos. Y esto no es sólo una cuestión de calidad (como habitualmente se piensa) sino también, y mucho, de cantidad: los hijos no suelen estar en permanente y óptima disposición esperando al momento –de calidad– en que los padres estén disponibles, con ser estos momentos muy importantes en la vida de todos; más bien al contrario, son los padres los que deben buscar el mayor número de contactos, de momentos en los que se impliquen en la vida escolar y en el aprendizaje de sus hijos.
- El **interés** por la vida escolar del hijo es uno de los componentes fundamentales de la motivación por el aprendizaje. La motivación, o más bien la desmotivación que suelen presentar la mayoría de los alumnos con dificultades, es un constructo⁵⁵ complejo, integrado por diferentes factores. Entre ellos se encuentra el modo en que el entorno de referencia –lo padres, y cuando los alumnos son mayores, los amigos, la pareja– valora aquello a lo que el alumno se dedica (en nuestro caso, el aprendizaje escolar). Si el alumno es consciente de que su entorno no valora suficientemente o valora de forma negativa (y si no median otros aspectos motivacionales), su motivación de logro se verá seriamente afectada.

En el marco de ese interés se sitúan las **relaciones** de la familia (i) con el Centro escolar: a medida que los alumnos van siendo mayores, las relaciones de la familia con el Centro y con los maestros, son cada vez menores. Este hecho tiene especial importancia entre los alumnos con dificultades ya que la implicación y el apoyo de las familias en la consecución de los objetivos del Plan de Intervención es fundamental. Y (ii) con los amigos del hijo: conocimiento, proximidad, valoración.

- 3) **Expectativas, motivación y actitudes:** Los padres de los alumnos con Dificultades los perciben, en general, de un modo más negativo que a cualquiera de sus otros hijos⁵⁶ (si lo hubiere). De hecho piensan que sus hijos con DA son: menos inteli-

54. El discurso estructurado, rico, variado, complejo, etc. es el que emplea la ciencia, los libros de texto, los maestros.

55. Un constructo psicológico es un esquema teórico de ideas, con capacidad de describir y evaluar, sistemáticamente, una serie de conductas humanas y su rendimiento.

56. Pearl y Bryan, 1982.

gentes, más impulsivos, menos hábiles para organizarse, con menos autocontrol, con peor conducta verbal, más molestos y de peor comportamiento, más ansiosos; y suelen atribuir sus éxitos a la suerte y sus fracasos a su falta de capacidad, es decir, a factores externos ajenos al control personal. Las expectativas acerca de su futuro escolar son, en general, consecuentemente pobres y negativas. Estas opiniones, sin embargo, se mitigan, cuando el hijo que padece las dificultades no es el primogénito. Una última cuestión tiene que ver con que entre las familias de alumnos con Dificultades es mayor el índice de desorganización y de problemas emocionales.

- 4) **Recursos económicos:** con lo que cuenta la familia para apoyar la mejora en el proceso de aprendizaje del hijo, por ejemplo, disponibilidad por parte del alumno de espacio propio para el estudio, posibilidad de contar con ayudas externas, etc.

Técnicas e instrumentos:

El evaluador debe recabar la información mediante entrevistas⁵⁷, a veces, también cuestionarios, y con la ayuda de otros profesionales como educadores familiares, trabajadores sociales.

B) El Centro:

Del Centro escolar en el que cursa el alumno con Dificultades en el Aprendizaje interesan al evaluador: el maestro, los compañeros y la organización y los recursos con que cuenta.

1) El maestro: Es uno de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que su importancia en la evaluación es fundamental. Sin embargo, el evaluador debe partir de una consideración básica: mientras no se demuestre lo contrario, el maestro es un profesional y, como tal, su interés y su implicación en la mejoría de la situación del alumno está fuera de toda duda, y sabe anteponer sus obligaciones profesionales a sus circunstancias particulares. De aquí que deba ser un sujeto agente de primer orden en todo el proceso de Evaluación y, especialmente, en la elaboración y aplicación del Plan de Intervención. Precisamente por esa premisa de profesionalidad no interesan al evaluador todas las variables de la personalidad y de la conducta del maestro, sino sólo aquellas que están directamente implicadas en la aparición y curso de las dificultades: competencias y prácticas profesionales; actitudes, expectativas y motivos con respecto a las dificultades que presenta el alumno; y sus relaciones con el alumno y su familia.

- **Competencias profesionales y prácticas de enseñanza:** conocimientos sobre dificultades en el aprendizaje y sobre métodos de enseñanza adecuados a las necesidades educativas de estos alumnos (por ejemplo, informarse de los conocimientos del maestro acerca de cómo se origina la dificultad, qué características tiene, qué variables están implicadas, qué estrategias y técnicas de enseñanza son más adecuadas, qué pronóstico tiene, etc., en definitiva, qué sabe el maestro sobre esta dificultad y cómo se interviene para remediar el problema). Así mismo se deben obtener datos sobre las prácticas de enseñanza seguidas por el maestro hasta la fecha. En general, los alumnos con Dificultades se caracterizan por participar menos en las tareas escolares y por tener menos iniciativas, sobre todo en los trabajos en grupo.

57. Sobre la calidad y la cantidad de las interacciones familiares con el alumno y de las circunstancias en las que éstas ocurren: una buena técnica consiste en incitar a que narren todo lo que ocurre desde que el alumno se levanta por las mañanas hasta que se acuesta, en días laborables y festivos.

Resulta oportuno señalar aquí que las investigaciones realizadas en *situaciones controladas*⁵⁸ (aquéllas en las que el investigador está en condiciones de controlar determinadas variables interferentes, como ruidos, heterogeneidad, etc.), tanto de tareas académicas como no académicas, han revelado: que los alumnos con Dificultades intercambian y cooperan con sus compañeros en la realización de trabajos en grupo, pero significativamente lo hacen con menos eficacia e intensidad, siendo las parejas mixtas (alumno sin DA-alumno con DA) frente a las homogéneas (dos alumnos con DA) las que ofrecen mejores perspectivas de aprendizaje para los alumnos con dificultades. Aunque, en general, éstos tienden a comportarse de un modo más pasivo, más dependiente, con aportaciones menos interesantes. En cualquier caso, se destaca que el trabajo en régimen de cooperación es el que reporta mayores beneficios para los alumnos con dificultades.

- Actitudes, motivación y expectativas: los maestros de alumnos con Dificultades, en general y en comparación con los alumnos sin dificultades, manifiestan opiniones bastante negativas sobre ellos, que afecta no sólo a su rendimiento académico, como sería de esperar, sino también a sus relaciones sociales: los consideran más agresivos, disruptivos, desatentos, desmotivados, menos responsables, menos discretos, con menos habilidades sociales y comunicativas para participar y comprender las tareas en grupo, más rechazados. También muestran, en general, pobres expectativas respecto de su futuro escolar y social. Resulta interesante señalar que la dedicación en exclusiva y el número de años trabajando con alumnos con necesidades educativas especiales parecen estar detrás del hecho de que estos maestros tengan expectativas más bajas sobre los alumnos con dificultades, que los maestros de clases regulares. Quizás ello tenga que ver con los menores logros y las mayores frustraciones que el desenvolvimiento profesional de los primeros conlleva⁵⁹. Finalmente, es curioso que los alumnos con dificultades afirmen que sus maestros son con ellos más correctores y punitivos que con sus compañeros sin dificultades.

El evaluador debe considerar seriamente el grado de autoestima profesional del maestro y los factores que suelen aparecer asociados a la pérdida de autoestima y a la creencia de que ya no se es eficaz y de que, en el fondo, poco se puede hacer: estrés, ansiedad, rigidez en las opiniones y actitudes, rutinas en el trabajo diario, absentismo, etc. Si efectivamente hay datos que corroboren una situación semejante, las posibilidades de implicación del maestro en el Plan de Intervención se verán muy mermadas, requiriendo probablemente medidas complementarias.

- Relaciones con el alumno y con su familia: los alumnos con dificultades interactúan más con sus maestros que el resto de los compañeros sin DA, recabando mayores atenciones, aunque bien pudiera ser esta mayor atención fuera en realidad la respuesta de los maestros a sus mayores necesidades educativas. Es probable que ambas afirmaciones sean válidas y se den conjuntamente, poniendo de relieve una situación que afecta al resto de los alumnos (por ejemplo, se ha constatado que más del 75% de las verbalizaciones que el maestro hace a sus alumnos van dirigidas al alumno con TDAH, que la mayoría de ellas son punitivas y correctoras “*estate quieto*”, “*siéntate*”, “*baja el brazo*”, “*no moleste*”, etc.) A este respecto, tal vez resulten oportunas las palabras de Vaughn⁶⁰: “*Ya que las dificultades de relación interpersonal son un serio problema para muchos alumnos con*

58. Pearl, Donahue y Bryan, 1986.

59. Romero, J. (1990).

60. Vaughn, S. (1985), p. 589.

*Dificultades en el Aprendizaje, y que las habilidades sociales son un requisito tan importante para el éxito en la vida, ¿por qué hay tan pocos profesores que enseñen directamente habilidades sociales interpersonales?*⁶¹. En cuanto a las relaciones con la familia, es importante que el evaluador se informe acerca del tipo de relaciones que el maestro mantiene y ha mantenido con los padres del alumno con DA, y las opiniones que tiene sobre ellos.

2) Los compañeros: Motivaciones y expectativas escolares y profesionales de los compañeros, actitudes hacia el aprendizaje, la escuela, el maestro, etc., y relaciones que tiene con ellos: con cuáles tiene más y menos amistad, o se siente más a gusto para trabajar, quiénes lo rechazan y de qué modo, etc. El evaluador debe tener presente que los alumnos con Dificultades son, en general, peor valorados por sus compañeros en todas las áreas: trabajo, amistad, aceptación y popularidad. Son los más rechazados, los menos populares, los más ignorados (porque son considerados por sus propios compañeros como más agresivos, menos hábiles en los trabajos, en los juegos y en las relaciones sociales, más molestos y los que concentran mayores atenciones de los adultos).

3) Organización y los recursos: Apoyos y dotaciones; implicación del Equipo Directivo en el trabajo con los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje (por ejemplo, su modo de afrontar los problemas de disciplina); Plan de Centro; instalaciones; número de alumnos por aula; contexto sociocultural en el que se sitúa el Centro y relaciones que mantiene con él y con sus equipamientos sociales; etc.

Técnicas e instrumentos:

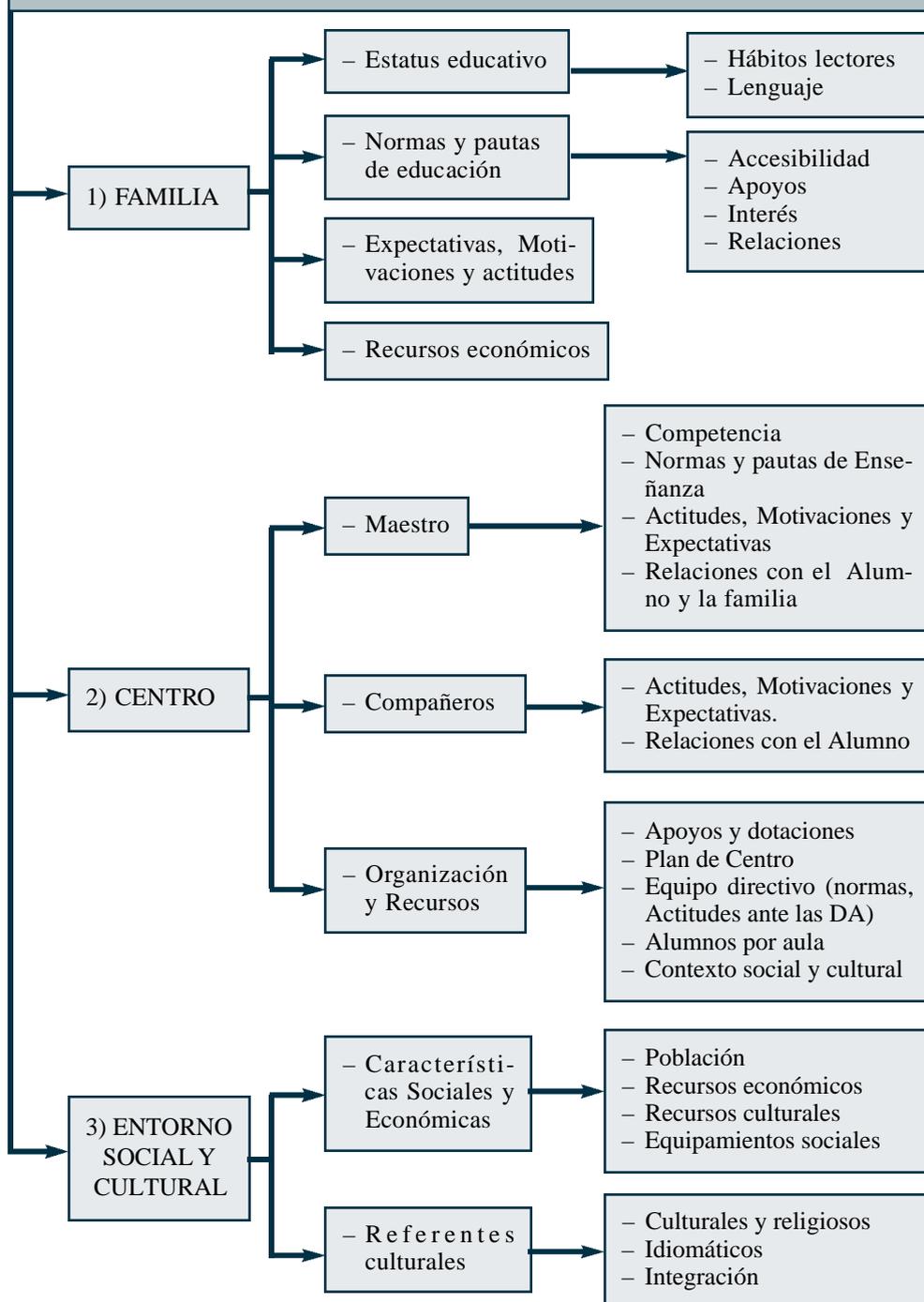
La información debe recabarse mediante entrevistas, a veces, también mediante cuestionarios, y con el cotejo de los datos que obran en la Administración del Centro.

C) Contexto Social y Cultural: El barrio.

Tal y como se viene indicando, aunque el origen de todas las Dificultades en el Aprendizaje no esté relacionado directamente con el medio en el que el alumno se desarrolla, algunas de ellas –Problemas Escolares y bajo Rendimiento Escolar– tienen en su aparición y, sobre todo, en su duración y a veces también empeoramiento, estrechos vínculos con el Contexto Social y Cultural en el que se desenvuelve el alumno, su familia, sus amigos y sus compañeros. De ahí que para el evaluador sean datos de especial interés aquéllos que se relacionan con el entorno para comprender el comportamiento del alumno (por ejemplo, sus motivos, su desadaptación, etc.) y para saber con qué inconvenientes –o ventajas– se va a encontrar en el desarrollo del Plan de Intervención, y, en definitiva, para hacer predicciones sobre las posibilidades de éxito de dicho Plan. Del Contexto –Barrio– interesan al evaluador: las características socioeconómicas y sus referentes culturales y religiosos.

61. Tomado de Romero, J. (1990), p. 96.

Cuadro 24. Procedimiento Específico IV de Evaluación Psicopedagógica: Centro, familia y contexto sociocultural



1) Características sociales y económicas:

- Población: demografía.
- Recursos económicos: estatus económico (desempleo), edificación y mobiliario urbano.
- Recursos culturales: estatus educativo y profesional, redes sociales (vecindad), bibliotecas, etc.
- Equipamientos sociales: centros sociales (peñas, cofradías, agrupaciones, etc.), trabajadores sociales, equipamientos deportivos y culturales, relación con el resto del tejido urbano.

2) Referentes culturales:

- Características culturales, subculturales y religiosas: especialmente interesantes cuando se trata de alumnos no españoles y/o con referentes culturales y religiosos que pueden incidir en el curso de sus dificultades en el aprendizaje.
- Características idiomáticas: el modo del discurso lingüístico del alumno y de su familia con frecuencia tienen grandes similitudes con el que se habla en el barrio. La información sobre el idioma, como es obvio, es especialmente interesante si el idioma de origen del alumno es diferente al español.
- Integración: del alumno en el barrio y de éste en el resto de la ciudad.

Técnicas e instrumentos:

La información en este apartado debe recabarse mediante entrevistas, a veces, también mediante cuestionarios, realizados a educadores familiares, trabajadores sociales y otros profesionales.

Comprobación y verificación de hipótesis y toma de decisiones diagnósticas.

El último paso en el Procedimiento de Evaluación Psicopedagógica consiste en la aceptación o el rechazo de las hipótesis y explicaciones que se han ido proponiendo a lo largo del proceso, y, en el caso de que se verifiquen, la propuesta de una explicación definitiva global y específica de la Dificultad en el Aprendizaje que presenta el alumno.

El proceso de evaluación psicopedagógica no debe regularse de modo diferente a como se regulan el resto de los procesos de pensamiento en la toma de decisiones: ha de ser revisado de forma constante y puntual. Es decir, el evaluador ha de revisar periódicamente si sus pasos se ajustan a lo planificado y si los datos que va obteniendo corroboran o no sus hipótesis. La revisión puntual es, en definitiva, un procedimiento, una estrategia de auto-regulación que guía el proceso y sirve de garante de que no se están produciendo desviaciones del plan previsto, o, si fuera necesario, de que deben introducirse cambios, formular nuevas hipótesis y recabar nuevos datos.

Llegado el final del proceso de evaluación, el evaluador debe estar en condiciones:

- Primero, de relacionar de forma congruente –científicamente válida– los datos para que le permitan tener una visión global, integradora, de lo que ocurre, y de cómo interactúan las distintas variables, procesos, estrategias, conductas (es decir, qué es llave de qué, qué condiciona e influye sobre qué, etc.). La competencia profesional del evaluador –lo que sabe, su experiencia– es clave en esta fase del proceso para discriminar lo relevante de lo secundario y el modo en que se relacionan, y poder tomar decisiones diagnósticas eficaces.
- Segundo, de poder ofrecer una explicación coherente y comprensible de lo que le ocurre al alumno, al maestro y/o tutor y a la familia (si ha lugar): del origen de la dificultad, del curso que ha seguido, de la situación en la que se encuentra y cómo

se relacionan y explican sus características, y del pronóstico en sus diferentes ámbitos (personal, escolar, familiar y social). Si las diferentes personas implicadas no alcanzan a comprender el problema, difícilmente se van implicar de forma adecuada en su solución (sea cual que sea la Dificultad en el Aprendizaje y sus características, su explicación no es sólo un secreto para iniciados en una jerga que únicamente ellos comprendan).

- Tercero, de poder efectuar, en colaboración con otros profesionales (como el maestro, el tutor, por ejemplo y según los casos) prescripciones: es decir, elaborar un Plan de Intervención Psicoeducativa que trate de remediar la Dificultad en el Aprendizaje que el alumno presenta.

Capítulo 8. Evaluación Específica de: Los Problemas Escolares

En este capítulo se expone la evaluación específica de un caso de Problema Escolar ya presentado como caso N° 1 en el capítulo 2° del primer volumen de esta colección; para realizar la evaluación se sigue el protocolo y el procedimiento explicado en capítulos

1. RESUMEN DEL CASO N° 1⁶²

“R” es una chica de 12 años que cursa 6° de primaria. Es inteligente, durante toda la primaria ha ido pasando de curso con normalidad. En clases de matemáticas se pone muy nerviosa, se distrae muchísimo, no presenta problemas en tareas de cálculo, pero cuando se trata de la resolución de problemas matemáticos no sabe cómo plantearlos ni qué operaciones tiene que aplicar, no comprende el enunciado de los mismos. Está muy desmotivada y desinteresada por esta materia.

Los padres de “R”, no muestran mucho interés en lo que al desarrollo escolar de su hija se refiere.

* HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Del análisis de los datos aportados por el tutor en la demanda y en los protocolos de detección, llegamos a la conclusión de que “R”:

- Tiene un desarrollo intelectual e historial académico que ha sido y es normalizado.
- Presenta dificultad inespecífica que afecta a las matemáticas, sobre todo a la resolución de problemas, que puede deberse a déficit en el uso de procesos y procedimientos psicológicos implicados en esta tarea específica.
- Muestra rechazo hacia las matemáticas: falta de motivación de logro, desinterés, expectativas negativas acerca de su capacidad y atribuciones inadecuadas.
- Por último las pautas educativas familiares son insuficientes para las necesidades de “R”.

62. Para mayor información, véase Anexo III, Caso N°1, del Primer Volumen de la colección de la que forma parte el presente libro.

Por lo que la hipótesis de trabajo que explica el mayor número de datos es la siguiente:

“R”, ES UNA NIÑA QUE PRESENTA **PROBLEMAS ESCOLARES**. DICHA DIFICULTAD LE OCASIONA RENDIMIENTO POR DEBAJO DE SU CAPACIDAD EN UN ÁREA Y EN CONTENIDOS ESCOLARES ESPECÍFICOS, CONCRETAMENTE EN MATEMÁTICAS, EN EL MARCO DE PROCESOS INTENCIONALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

2. Evaluación Específica

2.1. Análisis de la Tarea.

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa.

* Análisis de las Tareas en las que el sujeto encuentra dificultades:

Como “R”, encuentra dificultades en la Resolución de Problemas Matemáticos, a continuación nos vamos a centrar exclusivamente en el análisis de dichos problemas.

A) Tipo de Estrategias que demanda la Tarea:

- Traducción (representación de cada componente de la tarea).
- Integración (elaboración de un modelo o esquema coherente con el problema).
- Planificación (elaboración de un plan, pasos y procedimientos para resolver el problema).
- Realización de las operaciones.
- Revisión (controles parciales y finales de lo realizado).

B) Clase de Tarea:

- Tarea de 1ª Clase: Estrategias + Conocimientos
- Estrategias (vistas en el apartado anterior).
 - Conocimientos:
 - Semánticos (propios del problema) y Vocabulario matemático (“diferencia”, “doble”, “mitad”, ...)
 - Traducir a lenguaje matemático.
 - Sobre números y operaciones matemáticas en general (sumar, restar, multiplicar, dividir, ...)
 - Sobre procedimientos matemáticos específicos.

C) Nivel de Aprendizaje que exige la Tarea:

- Tarea de Nivel I: Estrategias + Conocimientos.

D) Tiempo que se precisa para realizar la Tarea:

- Por medio de la observación directa en el aula, se mide el tiempo (cuadro 25) que tardan en realizar problemas tres alumnos (además de “R”): (i). una chica que los sabe hacer muy bien; (ii). Un chico que los hace regular; (iii) y otra que los suele hacer mal.

- “R” tarda el mismo tiempo que la tercera chica, en resolver los problemas. Que es aproximadamente, el doble del tiempo que tarda la primera, quien emplea estrategias para su correcta realización.

E) Diseño y condiciones de presentación de la Tarea:

- Modo en que se presenta la tarea:
 - Dictada, escrita en la pizarra por el profesor, escrita en el libro de texto, escrita en un folio fotocopiado y repartido por el profesor.

| Cuadro 25. TIEMPO QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES⁶³ | | | | |
|---|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|-----|
| | Alumna que hace BIEN las tareas | Alumno que hace REGULAR las tareas | Alumna que hace MAL las tareas | “R” |
| PROBLEMAS | 3’10” | 2’30” | 1’10” | 1’ |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

- El vocabulario empleado es el adecuado para su curso.
- Se les pide que cada uno lea en voz baja el ejercicio y lo resuelva como crea más conveniente. Pueden utilizar representaciones gráficas, y esquemas, si lo consideran necesario.
- El profesor admite la realización de preguntas, para resolver dudas.
- Se proporcionan alabanzas al final de la tarea, no durante.
- Se valora mucho la limpieza en la realización del ejercicio.
- Contexto en el que se presenta la tarea:
 - El problema tiene que realizarse de forma individual.
 - “R”, está sentada en la tercera fila con otra compañera (hay ocho filas en la clase).
 - En la clase hay bastante orden, silencio, luz, etc. mientras se realizan las tareas.

2.2. Evaluación Específica del Alumno.

A) Evaluación de la Competencia Curricular (ECC):

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utiliza observación directa no participativa, pruebas de rendimiento⁶⁴ escalas tipo Lickert⁶⁵ y entrevistas a los maestros de la chica y a su tutor.

63. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

64. Véase cuadro 15, en el Capítulo 5.

65. Véase cuadro 16, en el Capítulo 5.

*** ECC:**

- En general, el nivel de Competencia Curricular de “R” en todas las áreas es el adecuado para su curso académico, excepto en el área de matemáticas donde se considera que se encuentra un curso por debajo. Por lo tanto, en 5º de Primaria.
- ECC de los Contenidos:
 - Conceptos: dificultades en la comprensión de conceptos, hechos y datos matemáticos. Sobre todo, si éstos aparecen integrados en un problema⁶⁶, donde tenga que deducir qué es lo que debe hacer. Sin embargo, en tareas mecánicas, como el cálculo, (sumas, restas, multiplicaciones, divisiones e incluso, raíces cuadradas), no muestra dificultades.
 - Procedimientos: no ha sido capaz de utilizar las estrategias que el maestro le enseña para resolver problemas, en otros problemas similares. No ha sido capaz de comprender dichas estrategias y el por qué de su uso.
 - Actitudes: “R” piensa que no es capaz de aprender a resolver este tipo de tareas por mucho que se esfuerce y por mucho que se lo expliquen.
- Para la ejecución correcta de este tipo de actividades, es necesario que alguien le ayude y le guíe durante todo el proceso, si no, es incapaz de realizarlas correctamente.
- En el resto de las materias es muy participativa, se muestra motivada, presta atención, etc. Pero en clase de matemáticas, su actitud cambia, su atención, interés, esfuerzo y constancia en el trabajo, etc. decae considerablemente.
- Por último, “R” considera que su nivel en el área de matemáticas es muy inferior al del resto de sus compañeros de clase. Y piensa, que si alguna actividad, excepto las de cálculo, le sale bien, es debido a que ha acertado de casualidad. Además, cada vez dedica menos tiempo al estudio de esta materia, considera que es una pérdida de tiempo.

B) Evaluación Psicopedagógica:

B.1. 1ª Etapa: Evaluación de las Tareas:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado se utilizan la observación directa no participativa y entrevistas a los maestros de la alumna y a su tutor.

*** Realización de Problemas de Matemáticas por el Alumno solo:**

◊ Tiempos (véase cuadro 26):

- De Latencia: el tiempo de latencia que se toma para la ejecución de problemas matemáticos, es muy breve. Se toma menos de la mitad del tiempo, que algunos de sus compañeros, para hacer la misma actividad.
- De Realización Total: tarda bastante tiempo (el doble que los compañeros de clase que suelen hacer bien estos ejercicios) en finalizar (o intentar finalizar) la tarea. Y la mayoría de las veces falla en el intento.

66. Los Problemas de Matemáticas a los que hacemos referencia en este caso se adecuan a un nivel educativo de 6º de Primaria.

| Cuadro 26. TIEMPOS QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES ⁶⁷ | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|-------|------------------------------------|-------|--------------------------------|-------|-----|-------|
| | Alumna que hace BIEN las tareas | | Alumno que hace REGULAR las tareas | | Alumna que hace MAL las tareas | | "R" | |
| | TL | TT | TL | TL | TT | TL | TL | TT |
| PROBLEMAS | 1'04" | 3'10" | 35" | 2'30" | 10" | 4'50" | 6" | 5'49" |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

- Distracciones: se distrae hablando con los compañeros, pensando "en las musarañas". En clase de matemáticas, en una hora, por lo menos se distrae 6 veces.
- Verbalizaciones: negativas, acerca de lo poco válida que es para resolver estas actividades. "Otro problema, ¡ah!", "no se hacerlo", etc., "seguro que fallo", ...
- Demandas: pide ayuda, incluso antes de haber leído el problema. "No sé hacerlo, cómo se hace, qué tengo que hacer, ..."
- Estrategias: no utiliza ninguna estrategia para resolver problemas.
- Errores: falla en todos los pasos necesarios para hacer un problema, excepto en la ejecución de la operación. Pero el dilema es, que nunca sabe qué operación debe aplicar.
- Éxito/Fracaso: atribuye el éxito en estas tareas a la suerte, casualidad. Y el fracaso a que "no vale para esta materia".

*** Realización de Problemas de Matemáticas por el Alumno junto con el Maestro/monitor:**

- Tiempos (véase cuadro 27):
 - De Latencia: se ha incrementado.
 - De Realización Total: ha disminuido considerablemente.

| Cuadro 27. TIEMPOS QUE PRECISA "R" PARA HACER LAS ACTIVIDADES JUNTO AL MAESTRO | | | | |
|--|-----|----|---------------|-------|
| PROBLEMAS | "R" | | "R" + MAESTRO | |
| | TL | TT | TL | TT |
| | | 6" | 5'49" | 1'10" |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

- Distracciones: bajo la supervisión del profesor el número de distracciones disminuye considerablemente. De distraerse seis veces en una clase, pasa a no distraerse apenas nada (quizá un par de veces).
- Verbalizaciones: "contigo seguro que haré bien el problema", ...
- Demandas: demanda la ayuda del profesor si se pierde y no sabe por donde debe seguir.

67. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

- Estrategias: traducción, integración, planificación, realización y revisión.
- Errores: guiado por el maestro no falla.
- Éxito/Fracaso: el buen resultado en la tarea se lo atribuye al maestro. Y señala que “si no le ayuda no será capaz de hacerlo sola”.
- Verbalizaciones del Maestro: “primero hemos de leer”, “bien”, “ahora,…”
- Estrategias del Maestro: el maestro descompone la tarea en pasos sencillos y guía en voz alta el pensamiento de “R” durante la ejecución de la misma.

Como se observa las diferencias entre la ejecución de la tarea sola y con el maestro, han sido altas:

- El tiempo de latencia se ha incrementado (cuadro 27).
- El tiempo total de realización de las tareas, ha disminuido.
- El número de errores en las tareas prácticamente ha desaparecido, ya que el maestro le guía constantemente en cómo descomponer las tareas en pasos sencillos que “R” puede ir resolviendo progresivamente. En el momento que a la chica le surge alguna duda, le pregunta directamente al maestro quien le ayuda a encontrar la solución de inmediato evitando así, que cometa errores en la resolución del ejercicio.



Por lo que el Potencial de Aprendizaje de “R” es Alto:

Con estos datos podemos pensar que probablemente “R” puede presentar: Problemas Escolares, Bajo Rendimiento Escolar o Dificultades Específicas en el Aprendizaje de las Matemáticas

Para analizar cómo ejecutan este tipo de tareas algunos compañeros de clase de “R”, (además de los resultados de los otros tres compañeros mencionados anteriormente), han sido elegidos tres sin DA, y el resultado ha sido que no han encontrado tantas dificultades como encuentra “R” para su resolución. Son problemas adecuados para el nivel educativo en el que se encuentran estos alumnos.

B.2. 2ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Intervinientes en los Problemas Escolares:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utiliza la observación directa no participativa, entrevistas con “R” y con su tutor y test psicométricos⁶⁸.

*** Procesos y Estrategias Intervinientes:**

◊ Motivación de Logro:

- Instrumentos utilizados:

- “Cuestionario MAPE I (Tapia, A., y Sánchez, J., 1992)”:

68. A continuación, se especificarán algunos tests utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, se muestra un cuadro con una revisión de algunas pruebas que se consideran relevantes para la evaluación de las variables intervinientes y relacionadas con los PE.

| | | |
|---|---------|----------|
| E. 1. Interés por las actividades que no implican esfuerzo vs. Interés por las actividades académicas | P. D. 7 | P. C. 42 |
| E. 2. Ansiedad Inhibidora del Rendimiento | P. D. 5 | P. C. 44 |
| E. 3. Motivación de Lucimiento | P. D. 5 | P. C. 44 |
| E. 4. Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia Vs. Búsqueda de incremento de competencia | P. D. 4 | P. C. 46 |
| E. 5. Autoconceptualización como trabajador | P. D. 3 | P. C. 70 |
| E. 6. Autoconceptualización como vago | P. D. 1 | P. C. 33 |
| E. 7. Búsqueda de juicios positivos de competencia vs. Búsqueda de incremento de competencia | P. D. 2 | P. C. 56 |
| E. 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento | P. D. 4 | P. C. 47 |

◊ Procedimientos Mentales (estrategias de aprendizaje, metacognición):

- Instrumentos utilizados:

- “Entrevistas al profesor”: -“R”, utiliza estrategias de aprendizaje y metacognición adecuadas en todas las materias excepto en matemáticas. Sobre todo a la hora de resolver problemas.

En relación con estas estrategias, en las que encuentra más dificultades es en las de traducción, integración y planificación. Una vez esté el problema planteado, en la ejecución de las operaciones no tiene dificultades. Tampoco suele revisar una vez esté terminado el problema, y cuando revisa simplemente corrige la operación.

◊ Expectativas, actitudes, atribuciones:

- Instrumentos utilizados:

- “Cuestionario EAT-A: Estilos Atribucionales (Tapia, A., y cols, 1992)”:

| ESCALA DE LOGROS INTERPERSONALES | ESCALA DE LOGROS ACADÉMICOS | |
|---|-----------------------------|----|
| | PD | PC |
| E. 1. Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. | 12 | 60 |
| E. 2. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | 17 | 70 |
| E. 3. Externalización del éxito en las relaciones interpersonales | 15 | 73 |
| E. 4. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad | 9 | 72 |
| E. 5. Externalización del fracaso | 15 | 59 |

(Continúa)

| ESCALA DE LOGROS INTERPERSONALES | | | ESCALA DE LOGROS ACADÉMICOS | | |
|----------------------------------|----|----|--|----|----|
| | PD | PC | | PD | PC |
| | | | E. 6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte | 5 | 34 |
| | | | E. 7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad | 6 | 57 |
| | | | F. I. Indefensión | 23 | 34 |
| | | | F II. Internalización del fracaso versus la externalización del mismo | 54 | 69 |
| | | | FIII. Internalización del éxito | 35 | 65 |

E: Escala; F: Factor de segundo orden; PC: Puntuación Centil; PD: Puntuación Directa

- “Cuestionario ECO: Expectativas de Control (Tapia, A., y cols., 1992)”:

| | | |
|--|-------------|-----------------|
| E. 1. Internalización del éxito versus internalización del fracaso en matemáticas | P. D. 32 | P. C. 70-74% |
| E. 2. Ausencia de Control de los resultados académicos futuros | P. D. 11 | P. C. 35-39% |
| E. 3. Internalización de los éxitos académicos futuros | P. D. 26 | P. C. 50-54% |
| E. 4. Internalización del fracaso versus internalización del éxito en CC. Sociales | P. D. 11 | P. C. 50-54% |
| E. 5. Internalización del éxito versus internalización del fracaso en lengua Española | P. D. 11 | P. C. 50-54% |
| E. 6. Ausencia de control de los éxitos futuros en general | P. D. 11 | P. C. 50-54% |
| E. 7. Autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo | P. D. 12 | P. C. 55-59% |
| E. 8. Incontrolabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general | P. D. 12 | P. C. 55-59% |
| E. 9. Internalización del fracaso en matemáticas | P. D. 21 | P. C. 65-69% |

Resumen de la Evaluación de las Variables Intervinientes:

- “R” presenta falta de motivación de logro hacia todas las actividades académicas que se relacionan con el área de las matemáticas. Se interesa más por actividades que no implican esfuerzo cognitivo. Es consciente de que “*está tirando la toalla*” con la asignatura de matemáticas, porque todo el tiempo empleado en su estudio “*no ha servido para nada*”. Pero sabe que ha de volver a dedicar tiempo a esta materia, para poder solucionar sus problemas con ella y empezar a aprobar, lo que ocurre es que no está interesado ni motivado por estudiarla y piensa que el esfuerzo será muy elevado.
- “R” muestra déficit (de uso) en procedimientos y metacogniciones implicados en la resolución de problemas matemáticos. No sabe emplear ningún tipo de estrategias para la resolución de problemas.
- “R” muestra expectativas negativas acerca de su capacidad y de su futuro académico en esta materia. Piensa que “*no es válida para el estudio de las matemáticas*”, “*que seguirá suspendiendo esta materia*”, ...
- Su Sistema Atribucional relacionado con el área de las matemáticas es externo, estable y no controlable.
- Por último, añadir que “R” no presenta problemas de conducta.

B.3. 3ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Relacionadas con los Problemas Escolares:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utiliza la observación directa no participativa, entrevistas con “R” y con su tutor y tests psicométricos⁶⁹.

*** Procesos y Estrategias Relacionadas:**

◇ Autoconcepto Académico:

- Instrumentos utilizados:
 - “AF-52, Autoconcepto (García, F., y Musitu, G., 2001):

| Autoconcepto | P.C. |
|---------------------|-------------|
| Académico-Laboral | 25 |
| Social | 90 |
| Emocional | 95 |
| Familiar | 70 |
| Físico | 60 |

69. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables Intervinientes y relacionadas con los PE.

◇ Hábitos de Estudio:

- Instrumentos utilizados:
 - “Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) (Álvarez, M., y Fernández, R., 2002)”:

| | | |
|---------------------------------|---------|----------|
| Actitud General ante el estudio | P. D. 9 | P. C. 78 |
| Lugar de estudio | P. D. 9 | P. C. 63 |
| Estado Físico | P. D. 5 | P. C. 95 |
| Plan de Trabajo | P. D. 8 | P. C. 79 |
| Técnicas de Estudio | P. D. 7 | P. C. 75 |
| Exámenes y ejercicios | P. D. 4 | P. C. 73 |
| Trabajo | P. D. 4 | P. C. 79 |

Resumen de la Evaluación de las Variables Relacionadas:

- “R”, muestra desinterés hacia las tareas de matemáticas, no lleva, a veces, los deberes hechos a clase, no dedica apenas tiempo en estudiarla.
- Debido a sus continuos fracasos en estas actividades, se muestra muy insegura a la hora de enfrentarse a ellas, ya que piensa que fracasará.
- Bajo autoconcepto académico relacionado, únicamente, con las matemáticas.
- Posee buen hábito de estudio, y además, utiliza adecuadas técnicas para ello, excepto en matemáticas. Área a la que, por otro lado, dedica cada día menos tiempo. Como podemos observar en el cuestionario CHTE.

B.4. 4ª Etapa: Evaluación de las Relaciones del Alumno con sus iguales y con los adultos:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utiliza la observación directa no participativa, entrevistas con “R” y cuestionarios⁷⁰.

- Cognición Social
- Relaciones Sociales
- Habilidades Sociales



Tras la evaluación de estas variables, se concluye que “R”, no presenta ningún problema en sus relaciones con sus compañeros y profesores. Es una alumna adaptada y aceptada en el centro por todos.

70. Véase cuadro 23 del capítulo 6.

B.5. 5ª Etapa: Evaluación del Currículum del Alumno⁷¹

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, entrevistas con la Dirección del Centro y con el tutor.

- No hay datos relevantes para el caso que nos ocupa.

C) Evaluación de la Escuela:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, la observación y entrevistas a la Dirección del Centro, al maestro, al tutor y a los compañeros.

* Evaluación de la Escuela:

- El maestro:

Se muestra interesado e implicado en que la situación de “R” mejore lo antes posible.

- Competencias profesionales y prácticas de enseñanza:

- El tutor posee conocimientos sobre las dificultades en el aprendizaje en general y sobre diferentes métodos de enseñanza adecuados a estos chicos. No obstante, se le explicará detenidamente cuál es el problema de “R” y qué debe hacer él para intentar ayudar en la propuesta de intervención que se realizará⁷².

- Actitudes, motivación y expectativas:

- El tutor considera que “R” es menos responsable y atenta que otros compañeros.
- Piensa que con nuestra ayuda y su experiencia, no será muy difícil hacer que “R” mejore.
- Las relaciones del profesor con “R” son bastante buenas. Con los padres la relación es cordial, el único problema es que acuden poco a las reuniones y tutorías, debido a que no pueden faltar al trabajo, y las citas siempre son por la mañana.

- Los compañeros:

- No presenta problemas en las relaciones con sus compañeros, está muy bien aceptada en el grupo.
- En cuanto al aprendizaje se refiere, algunos consideran que “R” saca unas notas normales, excepto en matemáticas. Un par de compañeros señalaban que les daba la sensación de que “R”, “había tirado la toalla” en esta asignatura.
 - Consideran que si “R” se esforzara, sería capaz de conseguir aprobar matemáticas.

- Organización y Recursos:

- El centro cuenta con una PT.
- El equipo directivo apoya el trabajo con los alumnos con DA, aspecto que viene reflejado en el Plan de Centro.
- El número de alumnos en el aula de “R” es de 23.

71. En esta etapa, se recogen los datos personales y formales del desarrollo curricular del alumno.

72. Véase Volumen III.

- Contexto sociocultural en el que se sitúa el Centro: en el casco antiguo de la ciudad. Nivel Sociocultural: “medio-bajo”.

D) Evaluación de la Familia:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, entrevistas con la familia

*** Evaluación de la Familia:**

- Estatus Educativos:

- Los padres de “R”, tienen estudios secundarios.
- La calidad del lenguaje que emplean es simple, caracterizado por el uso de frases cortas, vocabulario pobre.
- En casa no hay muchos hábitos lectores. La madre suele leer revistas, y el padre lee el periódico los fines de semana.

- Normas y Pautas de Educación:

- No controlan el tiempo de estudio de “R” en casa. A veces, le preguntan “*si ha hecho los deberes*”, “*si ha estudiado para los exámenes*”, ...
- Debido a que los padres de “R” pasan mucho tiempo en el trabajo, no dedican todo el tiempo que quisieran a ayudar a su hija en los estudios.
- Entre la familia y el centro hay poca relación, debido a que no tienen tiempo para acudir asiduamente a la escuela a informarse de los progresos académicos de su hija.

- Expectativas, motivación y actitudes:

- Las expectativas de futuro que los padres de “R” tienen, es que termine 4º de ESO y haga un Ciclo Formativo, ya que piensan que “*hoy día estos ciclos tienen más salidas profesionales que las carreras universitarias, además son más cortos y más sencillos para su hija, a la que le cuesta estudiar*”.

- Recursos Económicos:

- “R” comparte habitación con sus dos hermanas de 5 y 9 años.
- Los padres no disponen actualmente de muchos recursos económicos como para pagar a la chica, por ejemplo, unas clases de apoyo.

E) Evaluación del Contexto Social:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, entrevistas a los profesores que viven en el barrio.

*** Evaluación del Contexto Social:**

- Características Sociales y Económicas:

- “R” vive en el mismo barrio en el que se localiza el Centro.
- La zona cuenta con una biblioteca, con instalaciones deportivas, centros sociales (pero de adultos), etc.
- El estatus económico de las personas que allí viven, suele ser “medio” y/o “medio-bajo”.
- El nivel educativo de los vecinos es medio-bajo. La mayoría de ellos sólo cuentan con estudios primarios y/o secundarios

- Referentes Culturales:

- “R” se encuentra bien integrada en el barrio en el que vive. Tiene amigos con los que se ve frecuentemente.

3. Toma de Decisiones

3.1. Diagnóstico Prescriptivo:

- Resumen de la Evaluación:

Evaluación Curricular: en nivel de Competencia Curricular (CC) de “R” en el área de matemáticas es de 5° de Primaria, en el resto de las materias tiene una CC acorde con su edad y curso académico.

Evaluación Psicológica: aptitudes de razonamiento, memoria y atención, normales. Baja motivación de logro en el área de matemáticas. No sabe resolver problemas matemáticos. Presta poca atención a las tareas de este área, cansándose pronto.

Es extrovertida, adaptada y aceptada en el aula y centro, por el profesorado y alumnado.

De su familia, cabría resaltar un nivel socio-cultural medio bajo, no prestando el suficiente interés a los estudios de la chica.



Tras el análisis de todos los datos comentados anteriormente, se acepta la Hipótesis de Trabajo:

“R”. ES UNA NIÑA QUE PRESENTA **PROBLEMAS ESCOLARES**. DICHA DIFICULTAD LE OCASIONA RENDIMIENTO POR DEBAJO DE SU CAPACIDAD EN UN ÁREA Y EN CONTENIDOS ESCOLARES ESPECÍFICOS, CONCRETAMENTE EN MATEMÁTICAS.

POR LO QUE SE PROPONE:

3.2. Plan de Intervención Psicoeducativa⁷³

1º. La Intervención Psicopedagógica se centrará en la aplicación de programas que mejoren su autoconcepto, la motivación de logro y sus estrategias intelectuales y de aprendizaje en el área de las matemáticas (véanse programas de las fichas, 1, 3 y 4, del Vol. III de la presente colección).

73. Véase Volumen III, donde aparece de forma extensa la propuesta de intervención para “R”

2°. Se debería llevar a cabo un programa de intervención individualizado (véanse actividades de la ficha 2 y la 21, y anexo de programas, en el Vol. III de la presente colección).

3°. Sería oportuno poner en marcha un programa específico de refuerzo motivacional (véase ficha 7, en el Vol. III de la presente colección), que el profesor podrá hacer extensivo al grupo-aula, así como transmitir a la familia, las pautas básicas de aplicación y seguimiento en la casa.

4°. Es importante incidir sobre las expectativas negativas de la alumna en relación a las matemáticas, mediante programas que modifiquen sus percepciones y creencias, y las formas –negativas– en que las verbalizan.

5°. Para potenciar la relación familia-centro educativo, se establecerá un programa de Hábitos de Estudio, (véase cuadro 47, del anexo 4, en el Vol. III de la presente colección).

APÉNDICE 1.

REVISIÓN DE PRUEBAS PARA LA EVALUACIÓN: DE VARIABLES INTERVINIENTES Y RELACIONADAS CON LOS PROBLEMAS ESCOLARES

ACTIVIDADES EMPLEADAS PARA EVALUAR LA TAREA

1. Un camionero transporta 12.500 Kg. de tierra cada viaje. Si en un mes ha realizado 217 viajes ¿Cuántas toneladas de tierra ha transportado?

EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES EN LOS PE

| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
|---|---|--|------------------------|-----------|------------|
| Motivación de Logro | Cuestionario MAPE-I (Tapia, A., y Sánchez, J., 1992) | Permite identificar las metas de los alumnos relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento en el contexto escolar | Individual o Colectiva | Variable | 11-15 años |
| | Cuestionario MAPE-II (Tapia, A., y Sánchez, J., 1992) (Ed. Síntesis) | | | | 15-18 años |
| | Cuestionario CEAM-M ⁷⁴ de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Parte Motivacional. (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) (Ed. Síntesis) | Permite medir la motivación para el trabajo intelectual | Individual o Colectiva | 20 min | 12-18 años |
| Procedimientos mentales (estrategias de aprendizaje, metacognición) | Cuestionario CEAM-C de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Parte Cognitiva. (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) (Ed. EOS) | Permite medir las <u>estrategias de aprendizaje</u> para el trabajo intelectual | Individual o Colectiva | 20 min | 12-18 años |
| | Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, CEA. (Beltrán, J.A., Pérez, L., Ortega, M.I., 2006) (Ed. TEA) | Permite evaluar las principales <u>estrategias de aprendizaje</u> utilizadas por los estudiantes | Colectiva | 30-40 min | 12-16 años |

74. Este cuestionario también es útil para evaluar expectativas, actitudes y atribuciones.

| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
|--|--|--|--|------------------------|------------|
| Expectativas, Actitudes, Atribuciones | Cuestionario EAT-A: Estilos Atribucionales (Tapia, A. y cols., 1992) (Ed. Síntesis) | Permite evaluar las causas a las que el alumno atribuye sus resultados académicos. | Individual o Colectiva | Variable | 10-15 años |
| | Cuestionario EMA-2: Estilos Atribucionales (Tapia, A. y cols., 1992) (Ed. Síntesis) | Permite evaluar las causas a las que el alumno atribuye sus resultados académicos. | Individual o Colectiva | Variable | 15-18 años |
| | Cuestionario ECO: Expectativas de Control (Tapia, A. y cols., 1992) (Ed. Síntesis) | Permite evaluar las causas a las que el alumno atribuye los resultados académicos que espera obtener en el futuro. | Individual o Colectiva | Variable | 10-18 años |
| Adaptación Escolar, Familiar (inadaptación, desinterés) | Inventario IPE de Problemas en la Escuela. (Miranda, A., Yacer, M.D., y Cols., 1993) (Ed. MEPSA) | Permite analizar la conducta y los problemas que los alumnos pueden presentar dentro del contexto escolar: Problemas de aprendizaje; retraimiento; conducta antisocial; ansiedad y timidez e <u>inadaptación escolar</u> . | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | 15 min | 3-14 años |
| | Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y adolescentes, BASC. (Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W., 2004) (Ed. TEA) | Permite evaluar la conducta adaptativa e inadaptativa de niños y adolescentes, tanto en el campo escolar como en el clínico. | Cuestionario para padres y profesores Cuestionario para el niño o adolescente | 10-20 min 30-35 min | 3-18 años |

| EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LOS PE | | | | | |
|--|---|---|---|-----------|---------------------|
| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
| Lenguaje ⁷⁵ (Vocabulario, comprensión hablada y escrita, composición escrita) | BLOC | | | | |
| | ELCE | | | | |
| | PROLEC/-SE | | | | |
| | PROESC | | | | |
| Autoestima, Autoconcepto | A-EP, Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria. (Ramos, R., y cols., 2006) (Ed. TEA) | Se trata de un cuestionario para la evaluación de la autoestima. | Individual y Colectiva | 10-15 min | 9-13 años |
| | AF-5, Autoconcepto Forma-5. (García, F., y Musitu, G., 2001) (Ed. TEA) | Permite evaluar el autoconcepto del alumno en su contexto social, académico, emocional, familiar y físico. | Individual y Colectiva | 10 min | A partir de 10 años |
| Estilo de Aprendizaje | Registro del Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender: REAM ⁷⁶ . (Ayala, C., y Galve, J.L., 2001) (Ed. CEPE) | Permite identificar los principales aspectos relacionados con el <u>estilo de aprendizaje</u> y la motivación del alumno cuando se enfrenta al aprendizaje. | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | Variable | 6-18 años |
| Hábitos de Estudio | Cuestionario CHTE, de Hábitos y Técnicas de Estudio (Álvarez, M., y Fernández, R., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar algunos aspectos de los <u>hábitos y técnicas de estudio</u> . | Colectiva | 30 min | 11-17 años |

75. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Intervinientes en las DEA.

76. Útil también para evaluar: Motivación de Logro, Atribuciones y Actitudes hacia el Aprendizaje.

Capítulo 9. Evaluación Específica del: Bajo Rendimiento Escolar

Se expone el proceso de Evaluación Psicopedagógica del caso de Bajo Rendimiento Escolar que aparece en el Volumen 1º de esta misma colección. Para ello se sigue el protocolo y procedimiento de trabajo explicado en capítulos anteriores.

1. RESUMEN DEL CASO Nº 2⁷⁷

“C” es un niño de 13 años que está en 1º de ESO. Nunca ha sido un buen estudiante. En Primaria, suspendía la mayoría de los controles, a pesar de que era un chico inteligente, pero no mostraba interés salvo en educación física y en plástica. Además, tenía muy mal comportamiento en clase, que impedía que tanto él como el resto de sus compañeros pudiesen seguirla con normalidad. Se relacionaba con niños más mayores que él y que además eran bastantes conflictivos. En lo que respecta al lenguaje tanto oral como escrito, siempre ha mostrado problemas tanto a nivel comprensivo como expresivo.

En casa, es el tercero de siete hermanos, viven en un barrio de clase socio-cultural baja. Los padres no tienen estudios. Sus expectativas escolares y profesionales acerca del futuro de “C” son que tenga la edad suficiente para poder ir a trabajar con su padre. No colaboran con la escuela.

Hoy día todo sigue igual que cuando estaba en primaria, suspende la mayoría de las asignaturas, se sigue portando mal en clase, e incluso señala que *“pasa de los estudios”*, que *“no vale para estudiar”*, *“ni tiene interés en seguir estudiando”*, que lo que quiere es irse de una vez del instituto y ponerse a trabajar con su padre.

HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Del análisis de los datos aportados por el tutor en la demanda y de los protocolos de detección, se llega a la conclusión de que “C”:

- + Es inteligente.
- + Presenta déficit de uso en procesos y procedimientos psicolingüísticos básicos para el aprendizaje como comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito.
- + Muestra Falta de motivación de logro: desinterés, escasa valoración que en el medio familiar se le concede a los aprendizajes escolares, pobres expectativas escolares y profesionales por parte de la familia y del chico.
- + Tiene Déficit de procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje: hábitos de estudio inadecuados.
- + Presenta deficiencias en su adaptación a la escuela: mal comportamiento en clase.
- + Por último, muestra importantes lagunas en el aprendizaje: nunca ha sido un buen estudiante, “suspendía todo”.

77. Para mayor información, véase Anexo III, Caso Nº 2, del Primer Volumen de la colección de la que forma parte el presente libro.

Por lo que la hipótesis de trabajo que explica el mayor número de datos es la siguiente:

“C” ES UN NIÑO QUE PRESENTA **BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR**. DICHA DIFICULTAD LE OCASIONA RENDIMIENTO POR DEBAJO DE SU CAPACIDAD EN TODAS LAS ÁREAS ESCOLARES Y EN SU ADAPTACIÓN A LA ESCUELA, EN EL MARCO DE PROCESOS INTENCIONALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EN SITUACIONES DE RELACIONES INTERPERSONALES.

2. Evaluación Específica

2.1. Análisis de la Tarea.

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa.

* Tareas en las que “C” encuentra dificultades:

- La Resolución de Problemas Matemáticos.
- Tareas de Cálculo.
- Lectura: Velocidad y Comprensión Lectora.
- Escritura: Composición Escrita y Ortografía.
- En todas las actividades en las que estas tareas estén implicadas.

A) Tipo de Estrategias que demanda la Tarea:

+ Resolución de Problemas:

- Traducción (representación de cada componente de la tarea).
- Integración (elaboración de un modelo o esquema coherente con el problema).
- Planificación (elaboración de un plan, pasos y procedimientos para resolver el problema)
- Realización de las operaciones
- Revisión (controles parciales y finales de lo realizado)

+ Tareas de Cálculo:

- Comprensión del significado de las operaciones
- Conocer procedimientos de cálculo (por ejemplo, saber colocar las cantidades, saber cuándo debe de “llevarse” una cifra a la columna de las decenas, centenas, ..., conocer las reglas de la división, ...).
- Saber encadenar unos cálculos con otros, en una secuencia ordenada que le lleve a la solución de la tarea
- Automatizar lo antes posible los cálculos básicos para redistribuir el uso de los recursos cognitivos (de atención y memoria de trabajo) y disminuir significativamente el tiempo de realización de las tareas.
- Revisión (controles parciales y finales de lo realizado)

+ Lectura: Velocidad y Comprensión Lectora:

- Velocidad:
 - Automatizar el proceso de reconocimiento. Además, es un requisito imprescindible para que el lector pueda liberar recursos de atención y de memoria de trabajo y dedicarlos a la comprensión. De tal manera que no tengan que “pensar para leer”, si no que pueda “pensar en lo que lee”.
 - Articulación subvocal mientras lee.

- Comprensión lectora:
 - Elaborar ideas.
 - Suprimir la información no relevante.
 - Realizar inferencias.
 - Seleccionar, organizar y elaborar la información relevante.
 - Autorregular la comprensión.
- + Escritura: Composición Escrita y Ortografía:
 - Ortografía:
 - Almacenar y automatizar el uso de las reglas ortográficas.
 - Revisión (relectura y corrección).
 - Composición Escrita:
 - Planificación: generar ideas, organizarlas y establecer metas y submetas que guíen la realización del plan de escritura.
 - Traslación.
 - Revisión (relectura y edición).

B) Clase de Tarea:

- Tareas de 1ª Clase: Estrategias + Conocimientos
 - Estrategias (vistas en el apartado anterior).
 - Conocimientos sobre:
 - + Resolución de Problemas:
 - Semánticos (propios del problema) y Vocabulario Matemático (“diferencia”, “doble”, “mitad”, ...);
 - Traducir a lenguaje matemático;
 - Sobre números y operaciones matemáticas en general (sumar, restar, multiplicar, dividir, ...);
 - Sobre procedimientos matemáticos específicos, ...
 - + Tareas de Cálculo:
 - Semánticos (vocabulario matemático);
 - Sobre signos matemáticos;
 - Sobre números;
 - Sobre las distintas operaciones y sus reglas
 - + Lectura: Velocidad y Comprensión Lectora:
 - Velocidad Lectora;
 - Reconocimiento visual y/o fonológico;
 - Comprensión Lectora:
 - o Sobre vocabulario;
 - o Sobre el tema del que se trate el texto;
 - o Sobre las características morfosintácticas de las palabras y las frases (reglas de puntuación y acentuación, funciones de las palabras, ...).
 - + Escritura: Composición Escrita y Ortografía:
 - Ortografía: Sobre las reglas ortográficas.
 - Composición Escrita:
 - o Sobre el lector;
 - o Sobre el tema del que hay que escribir;
 - o Sintácticos (reglas gramaticales);
 - o Semánticos (vocabulario, ...);
 - o Textual (las diferentes frases/ideas deben encajar de modo coherente entre sí y con el resto de los párrafos);

- o Contextuales (el estilo debe ser apropiado al contexto);
- o Sobre reglas ortográficas.

C) Nivel de Aprendizaje que exige la Tarea:

- Tareas de Nivel I: Estrategias + Conocimientos.

D) Tiempo que se precisa para realizar la Tarea:

- Se midió el tiempo (cuadro 28) que tardan en realizar este tipo de tareas, a través de la observación directa en el aula, tres alumnos (además de “C”): (i) un chico que los sabe hacer muy bien; (ii) Otro chico que los hace regular; (iii) y una chica que los suele hacer mal.

| Cuadro 28. TIEMPO QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES⁷⁸ | | | | |
|---|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| | Alumno que hace BIEN las tareas | Alumno que hace REGULAR las tareas | Alumna que hace MAL las tareas | “C” |
| PROBLEMAS | 1'58" | 1'30" | 38" | 35" |
| CÁLCULO | 1' | 47" | 30" | 28" |
| VELOCIDAD LECTORA ⁷⁹ | 1'19" | 1'30" | 2'20" | 2'10" |
| COMPRESIÓN LECTORA (3 preguntas) | 3/3 | 1/3 | 0/3 | 0/3 |
| COMPOSICIÓN ESCRITA ⁸⁰ | 10' | 7'11" | 4'10" | 3'59" |
| ORTOGRAFÍA ⁸¹ | 2 faltas en 80 palabras | 6 faltas en 70 palabras | 23 faltas en 48 palabras | 25 faltas en 50 palabras |

- “C” tarda generalmente el mismo tiempo que la tercera chica, en hacer las tareas. Por lo que emplea, por regla general, más del doble del tiempo que tarda el primer alumno.

E) Diseño y condiciones de presentación de la Tarea:

- Modo en que se presentan las tareas:
 - Dictadas, escritas en la pizarra por el profesor, escritas en el libro de texto, escritas en un folio fotocopiado y repartido por el profesor, etc.
 - El vocabulario empleado es el adecuado para su curso
 - Se les pide que cada uno lea en voz baja los ejercicios y los resuelvan como crean más conveniente. Pueden utilizar representaciones gráficas, y esquemas, si lo consideran necesario.

78. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

79. Debían leer 149 palabras.

80. Debían hacer una redacción de 10 renglones sobre el mes de “Mayo”.

81. Se valoraron el número de faltas de ortografía que tuvieron en la redacción anterior.

- El profesor admite la realización de preguntas, para resolver dudas.
- Se proporcionan alabanzas durante y al final de la tarea.
- Se valora la limpieza en la realización del ejercicio.
- Contexto en el que se presenta la tarea:
 - Las actividades tienen que realizarse de forma individual.
 - “C”, está sentado en la primera fila en la cual solo hay pupitres individuales, a partir de la segunda fila los alumnos se sientan de dos en dos, en pupitres dobles.
 - Es una clase peculiar, en la que hay un par de compañeros con problemas parecidos a los de “C”. Por lo que, suelen alborotar al resto de los alumnos. Es difícil controlar al grupo. El aula amanece ordenada y limpia, y cuando termina la jornada escolar, está muy desordenada y sucia. Además, es difícil mantenerlos en silencio mientras el profesor explica, o hacen tareas e incluso durante la realización de exámenes.

2.2. Evaluación Específica del Alumno.

A) Evaluación de la Competencia Curricular (ECC):

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, pruebas de rendimiento⁸², revisión de los cuadernos, escalas tipo Lickert⁸³ y entrevistas a los maestros del chico y a su tutor.

* ECC:

En general, el nivel de Competencia Curricular de “C” en las áreas de:

- Lenguaje: se encuentra cuatro niveles por debajo, especialmente en lectura, vocabulario y expresión escrita. Por lo tanto, en 3º de Primaria. En gramática y conocimientos del área en general, podríamos situar a “C” incluso en un nivel inferior.
- Matemáticas: se encuentra tres niveles por debajo, Por lo tanto, en 4º de Primaria. Tanto en cálculo, resolución de problemas, como en conceptos básicos del área.
- Conocimiento de Medio (en ESO, Ciencias Naturales y Sociales): se encuentra tres niveles por debajo. Por lo tanto, en 4º de Primaria.
- Resto de áreas (música, educación física, ...): es el adecuado para su curso.

Por lo que el nivel de Competencia Curricular de “C” e las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio se sitúa en el 2º ciclo de Primaria (3º y 4º de Primaria)

82. Véase cuadro 15, en el Capítulo 5.

83. Véase cuadro 16, en el Capítulo 5.

- ECC de los Contenidos:
- **Conceptos:** dificultades en la comprensión de conceptos, hechos y datos⁸⁴ de las áreas anteriormente mencionadas (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales);
- **Procedimientos:** “C” es capaz de aprender adecuadamente procedimientos para resolver tareas adecuadas a su nivel de competencia curricular, utilizarlos de forma adecuada, automatizarlos e incluso generalizarlos. Pero, es incapaz de aprender estos procedimientos para la realización de las actividades propias de 1º de ESO, en las áreas en las que presenta problemas, debido a sus grandes lagunas de aprendizaje.
- **Actitudes:** “C” piensa que no es capaz de aprender a resolver este tipo de tareas, que él *“no vale para estudiar”* y que *“acude a la escuela porque le obligan, que si no, ni iría”*.

Para la ejecución correcta de este tipo de actividades, es necesario que alguien le ayude y le guíe durante todo el proceso, si no, es incapaz de realizarlas correctamente.

En el resto de las materias obtiene mejores resultados, pero su comportamiento no es adecuado: cuesta mucho trabajo hacerle participar en las actividades que se proponen en clase, no está interesado, ni motivado, no presta atención, no muestra interés, ni esfuerzo. Las actividades que se proponen para casa, no las hace. En las únicas materias donde parece mostrar un poco más de interés son Educación Física y Educación Plástica, en las cuales destaca por sus habilidades deportivas y artísticas.

En cuanto a los **hábitos** y **procedimientos de trabajo**, “C”: tiene un ritmo de trabajo variable, no se esfuerza por aprender, la actitud que ha adoptado hacia los estudios es de abandono, no es autónomo en su trabajo, no cuida su material ni el de sus compañeros, no lleva los materiales necesarios a clase (pierde las libretas, olvida los libros, ...), no tiene agenda, etc.

Por último, “C” considera que su nivel académico en general es inferior al del resto de sus compañeros de clase. Pero, no quiere hacer nada para mejorarlo y superar sus dificultades. Piensa, que si alguna actividad, le sale bien, es debido a que ha acertado de casualidad, y que si falla es *“porque no vale para los estudios”*.

B) Evaluación Psicopedagógica:

B.1. 1ª Etapa: Evaluación de las Tareas:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa y entrevistas a los maestros del chico y a su tutor.

*** Realización de las tareas mencionadas anteriormente por el Alumno solo:**

+ Tiempos (véase cuadro 29):

- De Latencia: en todas las tareas evaluadas el tiempo de latencia es muy breve. Se toma menos de la mitad del tiempo (por regla general), que algunos de sus compañeros, para hacer la misma actividad.
- De Realización Total: el tiempo total que emplea en la realización de las tareas varía en función de la tarea. Por ejemplo, en los problemas matemáticos tarda poco tiempo en finalizarlos, pero el resultado suele estar mal, lo mismo le ocurre con el cálculo. Sin embargo, en las tareas de lectura, por ejemplo, tarda más tiempo en leer que algunos compañeros de clase, pero su comprensión lectora es deficitaria.

84. Los conceptos, hechos y datos de un nivel de 1º de ESO.

| Cuadro 29. TIEMPOS QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES ⁸⁵ | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--------|------------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|--------------------------|--------|
| | Alumno que hace BIEN las tareas | | Alumno que hace REGULAR las tareas | | Alumna que hace MAL las tareas | | "C" | |
| | TL | TT | TL | TT | TL | TT | TL | TT |
| | PROBLEMAS | 50" | 1'58" | 25" | 1'30" | 10" | 38" | 8" |
| CÁLCULO | 30" | 1' | 10" | 47" | 3" | 30" | 3" | 28" |
| VELOCIDAD LECTORA ⁸⁶ | 2" | 1'19" | 1" | 1'30" | 0'30" | 2'20" | 0'30" | 2'10" |
| COMPRESIÓN LECTORA (3 preguntas) | 10" | 3' 3/3 | 5" | 2'40" 1/3 | 0'55" | 0'58" 0/3 | 0'52" | 1' 0/3 |
| COMPOSICIÓN ESCRITA ⁸⁷ | 50" | 10' | 30" | 7'11" | 1" | 4'10" | 1" | 3'59" |
| ORTOGRAFÍA ⁸⁸ | 2 faltas en 80 palabras | | 6 faltas en 70 palabras | | 23 faltas en 48 palabras | | 25 faltas en 50 palabras | |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

- + Distracciones: se distrae hablando con los compañeros, molestandolos, haciendo "el payaso", ... En una clase de una hora de duración suele distraerse, por lo menos, una vez cada diez minutos.
- + Verbalizaciones: *"qué rollo, ahora a hacer ejercicios, para qué los voy a hacer si siempre fallo, y además no sé cómo hacerlos..."*
- + Demandas: pide ayuda al profesor, *"¿qué tengo que hacer?, ¿cómo se hace?, ¿y ahora qué, ...?"*
- + Estrategias: no utiliza ninguna estrategia para realizar las tareas anteriormente comentadas.
- + Errores:
 - En la Resolución de Problemas:
 - Problemas simples de dos o más pasos: no sabe cómo hacerlos.
 - En Cálculo:
 - En multiplicaciones y divisiones de tres o más cifras.
 - En operaciones con números decimales.
 - En operaciones combinadas: no utiliza la jerarquía de las operaciones a la hora de calcular.
 - Comprensión Lectora:
 - Tras leer un texto de 149 palabras, se le hicieron tres preguntas del contenido literal del texto: no contestó correctamente ninguna.

85. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

86. Debían leer 149 palabras.

87. Debían hacer una redacción de 10 renglones sobre el mes de "Mayo".

88. Se valoraron el número de faltas de ortografía que tuvieron en la redacción anterior.

- Composición Escrita:
 - Falla al hacer cualquier tipo de composición escrita. No emplea las estrategias adecuadas para ello (planificación, traslación, revisión).
- Ortografía:
 - Comete muchas faltas de ortografía; “25 faltas en 50 palabras” (véase cuadro 29).
 - Éxito/Fracaso: atribuye el éxito en estas tareas a la suerte, casualidad. Y el fracaso a que “no vale para estudiar”.

* Realización de las tareas mencionadas anteriormente por el Alumno junto con el Maestro/monitor:

- + Tiempos (cuadro 30):
 - De Latencia,
 - De Realización Total,

| Cuadro 30. TIEMPOS QUE PRECISA “C” PARA HACER LAS ACTIVIDADES JUNTO AL MAESTRO | | | | |
|---|-------|-----------|---------------|-------|
| | “C” | | “C” + MAESTRO | |
| | TL | TT | TL | TT |
| PROBLEMAS | 8” | 35” | 2’ | 5’30” |
| CÁLCULO | 3” | 28” | 1’50” | 4” |
| COMPRENSIÓN LECTORA (3 preguntas) | 0’52” | 1’ 0/3 | 3’ | 6’30” |
| COMPOSICIÓN ESCRITA ⁸⁹ | 1” | 3’59” | 3’36” | 9’52” |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

Tanto el tiempo de latencia, como el tiempo total, se ha incrementado con la ayuda del profesor, quien le ha obligado a que se tome su tiempo para pensar antes y durante la realización de las tareas. Además, en todo momento le ha ido guiando para que el resultado de los ejercicios fuera correcto.

- + Distracciones: bajo la supervisión del profesor el número de distracciones disminuye considerablemente. De distraerse una vez cada diez minutos, aproximadamente, pasa a distraerse (mira a algún compañero, mira por la ventana, ...) una vez cada 20 ó 25 minutos.
- + Verbalizaciones: “*bueno, si tú me ayudas podré hacer bien los ejercicios*”, “*pero si te vas, me saldrán mal seguro*”, ...
- + Demandas: al estar el profesor presente, y al ayudarle en todo momento, “C” no demanda su ayuda porque la tiene.
- + Estrategias: en función de la tarea, aplica unas estrategias u otras. Pero, siempre guiado por el maestro.

89. Debían hacer una redacción de 10 renglones sobre el mes de “Mayo”.

- + Errores: bajo la supervisión directa del maestro falla poco.
- + Éxito/Fracaso: el buen resultado en la tarea se lo atribuye al maestro. Y señala que *“si no le ayuda no será capaz de hacer las tareas solo”*.
- + Verbalizaciones del Maestro: “primero hemos de leer”, “bien”, “ahora, ...”
- + Estrategias del Maestro: el maestro descompone la tarea en pasos sencillos y guía en voz alta el pensamiento de “C” durante la ejecución de las mismas.

Como se observa las diferencias entre la ejecución de la tarea solo y con el maestro, han sido altas:

El tiempo de latencia se ha incrementado (véase cuadro 30).

- El tiempo total de realización de las tareas, ha aumentado, debido a que sin la ayuda del maestro hacía las tareas rápidamente sin pensar cómo debía de hacerlas y con la intención de terminarlas lo antes posible.
- El número de distracciones se ha reducido a la mitad, bajo la supervisión del maestro (De 6 a 3 distracciones en una clase de una hora).
- El número de errores en las tareas prácticamente ha desaparecido, ya que el maestro le guía constantemente y descompone las tareas en pasos sencillos que “C” puede ir resolviendo progresivamente. En el momento que al chico le surge alguna duda, la pregunta directamente al maestro quien se la solución de inmediato evitando así, que cometa errores en la resolución del ejercicio.



Por lo que el Potencial de Aprendizaje de “C” es Alto:

Con estos datos se piensa que probablemente “C” puede presentar: Problemas Escolares, Bajo Rendimiento Escolar o Dificultades Específicas en el Aprendizaje.

Para analizar cómo ejecutan este tipo de tareas algunos compañeros de clase de “C”, (además de los resultados de los otros tres compañeros mencionados anteriormente), han sido elegidos tres sin DA, y el resultado ha sido que no han encontrado tantas dificultades como encuentra “C” para su resolución. Son tareas adecuadas al nivel educativo en el que se encuentran estos chicos.

B.2. 2ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Intervinientes en el Bajo Rendimiento Escolar:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “C” y con su tutor y test psicométricos⁹⁰).

90. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables intervinientes y relacionadas con el BRE.

*** Procesos y Estrategias Intervinientes:**

+ **Motivación de Logro:**

- Instrumentos utilizados:

- “Cuestionario **MAPEI** (Tapia, A., y Sánchez, J., 1992)”:

| | | |
|---|----------|----------|
| E. 1. Interés por las actividades que no implican esfuerzo vs. Interés por las actividades académicas | P. D. 13 | P. C. 93 |
| E. 2. Ansiedad Inhibidora del Rendimiento | P. D. 7 | P. C. 70 |
| E. 3. Motivación de Lucimiento | P. D. 9 | P. C. 85 |
| E. 4. Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia Vs. Búsqueda de incremento de competencia | P. D. 3 | P. C. 33 |
| E. 5. Autoconceptualización como trabajador | P. D. 1 | P. C. 27 |
| E. 6. Autoconceptualización como vago | P. D. 6 | P. C. 96 |
| E. 7. Búsqueda de juicios positivos de competencia vs. Búsqueda de incremento de competencia | P. D. 1 | P. C. 37 |
| E. 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento | P. D. 1 | P. C. 6 |

+ **Procesos Psicolingüísticos** (desarrollo, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, comprensión lectora y composición escrita):

- Instrumentos utilizados:

- “ITPA”:

| PUNTUACIONES TÍPICAS (PT) DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--------|------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|--------------------|--------|----------------------|
| Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria Secuencial | | Test Complementarios |
| Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visual | Integración Auditiva |
| 34 | 40 | 34 | 46 | 32 | 43 | 31 | 42 | 37 | 43 | 37 |

| PUNTUACIONES DE LA EDAD PSICOLINGÜÍSTICA A LA QUE CORRESPONDEN LAS ANTERIORES PT DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|---|--------|------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|--------------------|--------|----------------------|
| Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria Secuencial | | Test Complementarios |
| Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visual | Integración Auditiva |
| 10 | +10 | 10 | +10 | 8 | +10 | 8 | +10 | 9 | +10 | 10 |

- “PROLEC-SE”:

| PERFIL DE RENDIMIENTO EN LECTURA | | | | | |
|----------------------------------|----|-------|------------|-------------|------------|
| PRUEBAS | SÍ | DUDAS | DIFICULTAD | | |
| | | | NO | | |
| | | | Nivel Bajo | Nivel Medio | Nivel Alto |
| Lectura de Palabras | | | | X | |
| Lectura de pseudopalabras | | | X | | |
| Emparejamiento dibujo-oración | X | | | | |
| Signos de puntuación | X | | | | |
| Comprensión de textos | X | | | | |
| Velocidad en leer palabras | | | X | | |
| Velocidad en leer pseudopalabras | | | X | | |
| Velocidad en leer el texto | X | | | | |
| Total de la Batería | | X | | | |

- “PROESC”:

| PERFIL DE RENDIMIENTO EN ESCRITURA | | | | | |
|------------------------------------|----|-------|------------|-------------|------------|
| PRUEBAS | SÍ | DUDAS | DIFICULTAD | | |
| | | | NO | | |
| | | | Nivel Bajo | Nivel Medio | Nivel Alto |
| Dictado de Sílabas | | | | | X |
| Dictado de Palabras | | | | | |
| Ortografía arbitraria | X | | | | |
| Ortografía reglada | X | | | | |
| Dictado de Pseudopalabras | | | | | |
| Total | | X | | | |
| Reglas ortográficas | X | | | | |
| Dictado de Frases | | | | | |
| Acentos | X | | | | |
| Mayúsculas | X | | | | |
| Signos de Puntuación | X | | | | |
| Escritura de un Cuento | X | | | | |
| Escritura de una Redacción | X | | | | |
| Total Batería | X | | | | |

+ Procedimientos Mentales (estrategias de aprendizaje, metacognición):

- Instrumentos utilizados:

- “Cuestionario aplicado al profesor”.
- “Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) (Álvarez, M., y Fernández, R., 2002)”:

| | | |
|---------------------------------|---------|----------|
| Actitud General ante el estudio | P. D. 4 | P. C. 5 |
| Lugar de estudio | P. D. 4 | P. C. 4 |
| Estado Físico | P. D. 6 | P. C. 99 |
| Plan de Trabajo | P. D. 2 | P. C. 15 |
| Técnicas de Estudio | P. D. 2 | P. C. 6 |
| Exámenes y ejercicios | P. D. 1 | P. C. 4 |
| Trabajo | P. D. 1 | P. C. 4 |

+ Expectativas, actitudes, atribuciones:

- Instrumentos utilizados:

- “Cuestionario EAT-A: Estilos Atribucionales (Tapia, A., y cols, 1992)”:

| ESCALA DE LOGROS INTERPERSONALES | PD | PC | ESCALA DE LOGROS ACADÉMICOS | PD | PC |
|---|----|----|---|----|----|
| E. 1. Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. | 9 | 41 | E. 1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito. | 13 | 77 |
| E. 2. Atribución al éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | 13 | 37 | E. 2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | 18 | 66 |
| E. 3. Externalización del éxito en las relaciones interpersonales | 11 | 54 | E. 3. Atribución del éxito académico a la habilidad | 17 | 83 |
| E. 4. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad | 10 | 48 | E. 4. Atribución del fracaso al profesor | 4 | 35 |
| E. 5. Externalización del fracaso. | 16 | 67 | E.5. Atribución del éxito al esfuerzo | 19 | 49 |
| | | | E. 6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 8 | 60 |
| | | | E. 7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad | 11 | 96 |
| | | | F. I. Indefensión | 34 | 63 |
| | | | F II. Internalización del fracaso versus la externalización del mismo. | 57 | 78 |
| | | | FIII. Internalización del éxito | 29 | 34 |

- “Cuestionario ECO: Expectativas de Control (Tapia, A., y cols., 1992)”:

| | | |
|--|-------------|-----------------|
| E. 1. Internalización del éxito versus internalización del fracaso en matemáticas | P. D. 24 | P. C. 40-44% |
| E. 2. Ausencia de Control de los resultados académicos futuros | P. D. 30 | P. C. 90-94% |
| E. 3. Internalización de los éxitos académicos futuros | P. D. 23 | P. C. 35-39% |
| E. 4. Internalización del fracaso versus internalización del éxito en CC. Sociales | P. D. 16 | P. C. 75-79% |
| E. 5. Internalización del éxito versus internalización del fracaso en Lengua Española | P. D. 8 | P. C. 35-39% |
| E. 6. Ausencia de control de los éxitos futuros en general | P. D. 20 | P. C. 90-94% |
| E. 7. Autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo | P. D. 25 | P. C. 90-94% |
| E. 8. Incontrolabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general. | P. D. 22 | P. C. 85-89% |
| E. 9. Internalización del fracaso en Matemáticas | P. D. 23 | P. C. 80-84% |

+ Adaptación Escolar, Familiar y Social: (indisciplina, trastornos de conducta, ...)

- Instrumentos utilizados:

- “Inventario IPE de Problemas en la Escuela. Miranda, A., y cols, 1993”:

| | | |
|----------------------|----------|----------|
| Problemas Escolares | P. D. 36 | P. C. 90 |
| Conducta Antisocial | P. D. 14 | P. C. 50 |
| Retraimiento | P. D. 13 | P. C. 60 |
| Ansiedad /Timidez | P. D. 15 | P. C. 70 |
| Inadaptación Escolar | P. D. 10 | P. C. 90 |

- Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes, BASC (Reynolds, C.R.; y Kamphaus, R.W., 2004):

| | | |
|--------------------------------------|----------|----------|
| Actitud Negativa ante el estudio | P. D. 9 | P. C. 99 |
| Actitud Negativa ante los profesores | P. D. 7 | P. C. 95 |
| Búsqueda de sensaciones | P. D. 6 | P. C. 65 |
| Ansiedad | P. D. 6 | P. C. 34 |
| Locus Control | P. D. 4 | P. C. 63 |
| Atipicidad | P. D. 0 | P. C. 7 |
| Estrés Social | P. D. 1 | P. C. 32 |
| Somatización | P. D. 0 | P. C. 25 |
| Depresión | P. D. 0 | P. C. 17 |
| Sentido de Incapacidad | P. D. 6 | P. C. 84 |
| Relaciones Interpersonales | P. D. 16 | P. C. 78 |
| Relaciones con los padres | P. D. 8 | P. C. 42 |
| Autoestima | P. D. 7 | P. C. 38 |
| Confianza en sí mismo | P. D. 7 | P. C. 47 |

Resumen de la Evaluación de las Variables Intervinientes:

- “C” presenta una falta de motivación de logro hacia todas las actividades académicas. Se interesa por actividades que no impliquen ningún tipo de esfuerzo cognitivo. Es consciente de que no trabaja lo que debería, pero por otro lado, no está interesado ni motivado por sus estudios, ya que lo que pretende en un futuro, es trabajar como vendedor ambulante, igual que su padre. Aunque es curioso observar cómo cuando alguna actividad escolar le sale bien, le gusta que sus profesores le feliciten por ello.
- “C” posee déficit (de uso) en procesos y procedimientos psicolingüísticos básicos para el aprendizaje como comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, como así lo muestran las puntuaciones obtenidas en las escalas: ITPA, PROLEC-SE y PROESC. Esto limita seriamente las posibilidades que “C” tiene de aprender en todas las áreas, dando lugar a importantes deficiencias de conocimientos –como se demuestra en la ECC-.
- “C” muestra déficit de procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje. No conoce apenas, por lo que no emplea, ningún tipo de estrategias de aprendizaje-selección, organización, etc. (tampoco utiliza procedimientos de autorregulación del aprendizaje-planificación, revisión, etc.). Y además, no posee conocimientos sobre las variables y procedimientos personales que son requeridos por las distintas tareas para poder aprender.

- Su actitud general ante el estudio es significativamente muy pobre. No posee buen hábito de estudio, ni utiliza adecuadas técnicas para ello. Como hemos podido observar en los resultados del cuestionario CHTE.
- En general, “C” muestra expectativas negativas acerca de su capacidad y de su futuro académico. Piensa que “no es válido para el estudio”. Su Sistema Atribucional relacionado con las materias en las que falla, -que es en la mayoría- es externo, estable y no controlable.
- Por último, cabe añadir que “C” tiene problemas en su adaptación a la escuela, que suele mostrarse en conductas disruptivas que lleva a cabo en el aula y en el patio. Por ejemplo, molestar a compañeros, a profesores, indisciplina, ...

B.3. 3ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Relacionadas con el Bajo Rendimiento Escolar:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “C” y con su tutor y test psicométricos⁹¹.

*** Procesos y Estrategias Relacionadas:**

+ Inteligencia:

- Instrumentos utilizados:
 - “WISC-R” (Escala de Inteligencia de Wechsler para niños Revisada, 2001):

| | |
|-------------------|-----|
| C.I. VERBAL | 95 |
| C.I. MANIPULATIVO | 104 |
| C.I. TOTAL | 99 |

+ Autoconcepto Académico:

- Instrumentos utilizados:
 - “AF-52, Autoconcepto (García, F., y Musitu, G., 2001):

| Autoconcepto | P.C. |
|-------------------|------|
| Académico-Laboral | 5 |
| Social | 35 |
| Emocional | 30 |
| Familiar | 15 |
| Físico | 50 |

91. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables Intervinientes y relacionadas con el BRE.

Resumen de la Evaluación de las Variables Relacionadas:

- “C” presenta un C.I. medio.
- Como avanzamos anteriormente, el autoconcepto académico de “C” es significativamente bajo. Además, también presenta bajo autoconcepto familiar, social y emocional.
- Los hábitos de ocio de “C”, son salir con sus amigos del barrio a la calle a jugar. Aunque a veces más que jugar “hacen gamberradas”.

B.4. 4ª Etapa: Evaluación de las Relaciones del Alumno con sus iguales y con los adultos:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “C” y cuestionarios⁹².

*** Relaciones del Alumno con sus iguales y con los adultos:**

- Cognición Social
- Relaciones Sociales
- Habilidades Sociales

Tras la evaluación de estas variables, podemos concluir que “C”, es un chico extrovertido, sociable, simpático, afectuoso, aunque fácilmente manipulable. Pero, sus relaciones diarias con sus compañeros de clase, no son muy adecuadas (les molesta, se mete con ellos, ...) “C”, se relaciona con chicos mayores que él, y que no están en su misma clase.

B.5. 5ª Etapa: Evaluación del Currículo del Alumno⁹³.

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con la Dirección del Centro y con el tutor.

- No hay datos relevantes para el caso que nos ocupa.

C) Evaluación de la Escuela:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación y entrevistas a la Dirección del Centro, al maestro, al tutor y a los compañeros.

92. Véase cuadro 23 del capítulo 6.

93. En esta etapa, se recogen los datos personales y formales del desarrollo curricular del alumno.

*** Evaluación de la Escuela:**

- El maestro:

- Se muestra interesado e implicado en que la situación de “C” mejore lo antes posible.
- Competencias profesionales y prácticas de enseñanza:
 - + El tutor posee conocimientos sobre las dificultades en el aprendizaje en general y sobre diferentes métodos de enseñanza adecuados a estos chicos. No obstante, nosotros le explicaremos detenidamente cuál es el problema de “C” y qué debe hacer él para intentar ayudar en la propuesta de intervención que llevaremos a cabo⁹⁴.
- Actitudes, motivación y expectativas:
 - + El tutor considera que “C” es menos responsable y atento que la mayoría de sus compañeros.
 - + Piensa que a pesar de nuestra ayuda y su experiencia, será muy difícil hacer que “C” mejore, ya que no contamos con la ayuda de la familia.
- Las relaciones del profesor con “C” son buenas. Sin embargo, con los padres, la relación es inexistente, debido a que éstos no acuden a las reuniones cuando se les cita.

- Los compañeros:

- Las relaciones de “C” con sus compañeros de clase no son adecuadas, no está bien aceptado en el grupo.
- En cuanto al aprendizaje se refiere, la mayoría considera que “C” no aprueba por que no estudia nada, ni atiende en clase, ni hace los deberes.
- Consideran, que si se esforzase conseguiría, por lo menos, ir mejor de lo que va.

- Organización y Recursos:

- El centro cuenta con una PT.
- El equipo directivo apoya el trabajo con los alumnos con DA, aspecto que viene reflejado en el Plan de Centro.
- El número de alumnos en el aula de “C” es de 28.
- Contexto sociocultural en el que se sitúa el Centro: en un barrio con un Nivel Sociocultural: “medio-bajo”.

D) Evaluación de la Familia:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con el trabajador social de la zona

*** Evaluación de la Familia:**

- Estatus Educativos:

- Los padres de “C”, tienen estudios primarios.
- La calidad del lenguaje que emplean es simple, caracterizado por el uso de frases cortas, vocabulario pobre y muy gestual.
- Los hábitos lectores en casa no existen.

94. Véase Volumen III.

- Normas y Pautas de Educación:
 - Carencia de valorar el esfuerzo y el respeto por el aprendizaje y la escuela.
 - No controlan el tiempo de estudio de “C” en casa
 - No muestran interés por la vida escolar de “C”
 - Entre la familia y el centro no hay relación.
- Expectativas, motivación y actitudes:
 - Las expectativas de futuro que los padres de “C” tienen, es que termine 4º de ESO y se ponga a trabajar con su padre, ya que “no es muy válido para estudiar”.
- Recursos Económicos:
 - “C” comparte habitación con cuatro de sus hermanos.
 - Los padres no disponen actualmente de recursos económicos suficientes como para pagar algún tipo de apoyo escolar ajeno a la escuela.

E) Evaluación del Contexto Social:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas a los profesores que viven en el barrio.

* Evaluación del Contexto Social:

- Características Sociales y Económicas:
 - “C” vive en el mismo barrio en el que se localiza el Centro.
 - La zona cuenta con instalaciones deportivas, centros sociales, etc.
 - El estatus económico de las personas que allí viven, suele ser “bajo” y/o “medio-bajo”.
 - El nivel educativo de los vecinos es bajo. La mayoría de ellos solo cuentan con estudios primarios.
- Referentes Culturales:
 - “C” se encuentra bien integrado en el barrio en el que vive. Tiene amigos con los que juega frecuentemente.

3. Toma de Decisiones.

3.1. Diagnóstico Prescriptivo:

- Resumen de la Evaluación:

Evaluación Curricular: el nivel de Competencia Curricular de “C” en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio se sitúa en el 2º ciclo de Primaria (3º y 4º de Primaria). En el resto de las áreas o materias, tiene el nivel de su grupo-edad.

Tiene lagunas en el aprendizaje, no realiza las tareas, no atiende y no estudia.

Evaluación Psicológica: C.I. Medio, con aptitudes de valores medios en general. Sus niveles de razonamiento abstracto, de lenguaje (vocabulario, fluidez, ...) y estrategias de aprendizaje, son bajos o medio-bajos. Su análisis de tareas es de mala ejecución, menor preocupación por su realización, falta de hábitos de estudio y trabajo, desinterés y lagunas de contenidos y de aprendizajes.

En lo personal y social, tiene motivación, expectativas y autoestima bajas. Locus de

control externo y no controlable, muy extrovertido, sociable, simpático, afectuoso, *cae bien en general*, aunque le gusta llamar la atención (puede ser fácilmente manipulable) con mal comportamiento e indisciplina, no es agresivo, dejándose llevar.

A nivel escolar el profesorado está preocupado, pero parece apreciarse un historial de menor actuación con el alumno. Los padres expresan muy bajas expectativas de futuro sobre su hijo, no colaborando con la escuela y desinterés en general por la educación, posiblemente el número de hijos, situación laboral y la problemática del hijo, contribuya a ello.



Tras el análisis de todos los datos comentados anteriormente, se acepta la Hipótesis de Trabajo:

“C” ES UN NIÑO QUE PRESENTA BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.
 DICHA DIFICULTAD LE OCASIONA RENDIMIENTO POR DEBAJO DE SU CAPACIDAD EN TODAS LAS ÁREAS ESCOLARES Y EN SU ADAPTACIÓN A LA ESCUELA

POR LO QUE SE PROPONE:

3.2. Plan de Intervención Psicoeducativa⁹⁵:

- 1º. Acercamiento a su realidad personal desde una Acción Tutorial que transmita a “C”, el afecto y la preocupación que el profesorado tiene hacia él. (Véase Programas en las fichas 7, 8 y 9, del Vol. III de la presente colección).
- 2º. En su desarrollo curricular, será conveniente elaborar una ACI, sin entrar en análisis de significatividad, sino como instrumento de planificación docente y tutorial. (Véase Anexo 14 y Cuadro 48, del Vol. III de la presente colección).
- 3º. Como programas concretos de intervención en las áreas donde presenta dificultades:
 - Programa para comprensión lectora: por ejemplo, las fichas nº 30 (*Estimulación de la comprensión lectora*),
 - Programa para aprender a aprender: por ejemplo, las fichas 31 (*Comprender para aprender*),
 - Programa para la composición escrita: por ejemplo, las fichas 32 (*Aprendizaje de la composición escrita*),

95. Véase Volumen III, donde aparece de forma extensa la propuesta de intervención para “C”.

- Programa para mejorar razonamiento: por ejemplo, las fichas 33 (*Razonamiento*).
- 4°. Para la mejora de la motivación de logro, se proponen programas específicos que provoquen el cambio de automensajes negativos y de las expectativas negativas.
- 5°. En este marco, se proponen programas de reestructuración tendentes a mejorar su autoestima (por ejemplo, con formas alternativas de obtener atención positiva) en la medida en que se estén produciendo progresos, aunque sean mínimos, en el ámbito de las tareas escolares.
- 6°. Para la modificación de sus comportamientos disruptivos se propone un cambio en el conocimiento y aplicación de normas de disciplina, en colaboración con el Equipo Directivo, el tutor y el maestro, que afecte al grupo y, de forma directa, a “C”. Mientras la inadaptación y las conductas inapropiadas sigan presentes no será fácil que se produzcan cambios significativos en otras áreas de aprendizaje, ya que sus comportamientos obedecen, en buena medida, al escaso aprecio que “C” tiene por lo que se hace en la escuela.
- 7°. A este respecto, se deberían desarrollar programas de solución de conflictos interpersonales y de formas de interacción positiva, que afectarían a todo el grupo de clase y, en particular, a “C” y sus compañeros más inadaptados.
- 8°. Al profesor se le sugiere una revisión de la metodología en orden a favorecer el interés de “C” por el aprendizaje en general. En este sentido serían bienvenidas metodologías instruccionales que faciliten el uso estratégico (propositivas y ajustadas al contexto) de procedimiento de aprendizaje, como modelado cognitivo, informes retrospectivos o aprendizaje cooperativo (Monereo, 2001).
- 9°. Se propone un curso de incentivación de la lectura, en grupo reducido, con textos sencillos (tebeos, textos preparados al efecto, libros fáciles), basados en tareas de comprensión lectora: discusión de los hechos, de las acciones de los personajes, actividades de empatía, etc.
- 10°. Ejercicios de comprensión de situaciones sociales, en pequeño grupo: comentarios de hechos reales, comentarios de películas, etc. Completados con ejercicios de “juegos de roles”, “entrevistas”, etc., que favorecen la comprensión y el desarrollo de habilidades de comunicación y habilidades sociales.
- 11°. Para la familia, estaría indicado un programa de formación de padres, con una especial atención o asesoramiento específico en sus expectativas de trabajo y relaciones con el hijo, así como en la mejora de sus habilidades en el trato personal con él. En la escuela de padres se deberían desarrollar modos de poner en funcionamiento programas habilidades sociales, pautas de organización del estudio y trabajo escolares y de desarrollo de disciplina (véase anexos de programas por áreas en el Vol. III de la presente colección).

APÉNDICE 2.

REVISIÓN DE PRUEBAS PARA LA EVALUACIÓN: DE VARIABLES INTERVINIENTES Y RELACIONADAS CON EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

ACTIVIDADES EMPLEADAS PARA EVALUAR LA TAREA

| |
|---|
| <p>1. Calcula: a) $(100:10) \cdot (45.2-80):100=$</p> <p>2. Resuelve: La casa de Inma dista 1.062 km de su colegio. Inma hace a pie este recorrido cuatro veces todos los días de la semana, salvo los sábados y domingos. ¿Cuántos Km., recorre Inma a la semana en sus desplazamientos escolares?</p> <p>3. Lectura y ejercicio nº 1 de comprensión lectora, de la página 61 del libro de texto de lengua castellana y literatura de 1º de ESO.</p> <p>4. Escribe una redacción de 10 renglones como mínimo, sobre “el Mes de Mayo”.</p> |
|---|

| EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES EN EL BRE | | | | | |
|--|---|--|------------------------|----------|------------|
| VARIA-BLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
| Motivación de Logro | Cuestionario MAPE-I (Tapia, A., y Sánchez, J., 1992) | Permite identificar las metas de los alumnos relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento en el contexto escolar | Individual o Colectiva | Variable | 11-15 años |
| | Cuestionario MAPE-II (Tapia, A., y Sánchez, 1992) (Ed. Síntesis) | | | | 15-18 años |
| | Cuestionario CEAM- M ⁹⁶ de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Parte Motivacional, (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) (Ed. EOS) | Permite medir la motivación para el trabajo intelectual | Individual o Colectiva | 20 min | 12-18 años |

96. Este cuestionario también es útil para evaluar expectativas, actitudes y atribuciones.

| | | | | | |
|---|--|--|---|-----------|------------|
| Procesos Psicolingüísticos: desarrollo, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, comprensión lectora y composición escrita | Prueba de Lenguaje Oral de Navarra, Revisada: PLON-R, (Aguinaga, G., Armentia, M.L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N., 2004) (Ed. TEA) | Permite evaluar el desarrollo del lenguaje oral en el niño | Individual | 10-12 min | 3-6 años |
| | Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas: ITPA. (Kira, S.A., Mc Carthy, J.J., y Kira, W.D., 2004) (Ed. TEA) | Permite evaluar las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y, consecuentemente, detectar las dificultades en el proceso de comunicación | Individual | 1 hora | 3-10 años |
| | Batería del Lenguaje Objetivo y Criterial: BLOC, (Puyuelo, M., Wiig, E.H., Renom, J., y Solanas, A., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar la competencia lingüística, dividiéndola en cuatro módulos genéricos: morfología, sintaxis, semántica y pragmática. | Individual | Variable | 5-14 años |
| | Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los Niños de Educación Primaria: PROLEC, (Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar la capacidad lectora y de los procesos que intervienen en la lectura. Para este apartado nos interesa la subprueba dedicada a la evaluación de la <u>Comprensión Lectora</u> . | Individual | Variable | 6-10 años |
| | Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria: PROLEC-SE, (Ramos, J.L., y Cuetos, F., 1999) (Ed. TEA) | Permite evaluar la capacidad lectora y de los procesos que intervienen en la lectura. Para este apartado nos interesa la subprueba dedicada a la evaluación de la <u>Comprensión Lectora</u> . | Colectiva en ciertas subpruebas e individual en otras | Variable | 10-16 años |

| | | | | | |
|---|---|---|---|-----------|------------|
| Procedimientos mentales: (estrategias de aprendizaje, metacognición) | Test de Análisis de la Lecto-Escritura: TALE, (Toro, J., y Cervera, M., 1995) (Ed. TEA) | Permite determinar los niveles y las características específicas de la lectura y la escritura. Para este apartado nos interesan las subpruebas dedicadas a la evaluación de la <u>Comprensión Lectora</u> y la <u>Composición Escrita</u> . | Individual | Variable | 6-10 años |
| | Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura: PROESC, (Cuetos, F., Ramos, J.L., y Ruano, E., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar los principales procesos implicados en la escritura. Para este apartado nos interesa evaluar la subprueba dedicada a la <u>Composición Escrita</u> . | Individual y Colectiva | 40-50 min | 8-15 años |
| | Cuestionario CEAM-C de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Parte Cognitiva. (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) (Ed. EOS) | Permite medir las <u>estrategias de aprendizaje</u> para el trabajo intelectual. | Individual o Colectiva | 20 min | 12-18 años |
| | Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, CEA . (Beltrán, J.A., Pérez, L., Ortega, M.I., 2006) (Ed. TEA) | Permite evaluar las principales <u>estrategias de aprendizaje</u> utilizadas por los estudiantes. | Colectiva | 30-40 min | 12-16 años |
| | Registro del Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender: REAM ⁹⁷ . (Ayala, C., y Galve, J.L., 2001) (Ed. CEPE) | Permite identificar los principales aspectos relacionados con el <u>estilo de aprendizaje</u> y la motivación del alumno cuando se enfrenta al aprendizaje. | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | Variable | 6-18 años |
| | | | | | |

97. Útil también para evaluar: Motivación de Logro, Atribuciones y Actitudes hacia el Aprendizaje.

| | | | | | |
|--|--|--|--|----------------------------|------------|
| Expectativas, Actitudes, Atribuciones | Cuestionario EAT-A: Estilos Atribucionales (Tapia, A. y cols., 1992) (Ed. Síntesis) | Permite evaluar las causas a las que el alumno atribuye sus resultados académicos. | Individual o Colectiva | Variable | 10-15 años |
| | Cuestionario EMA-2: Estilos Atribucionales (Tapia, A. y cols., 1992) (Ed. Síntesis) | Permite evaluar las causas a las que el alumno atribuye sus resultados académicos. | Individual o Colectiva | Variable | 15-18 años |
| | Cuestionario ECO: Expectativas de Control (Tapia, A. y cols., 1992) (Ed. Síntesis) | Permite evaluar las causas a las que el alumno atribuye los resultados académicos que espera obtener en el futuro. | Individual o Colectiva | Variable | 10-18 años |
| Adaptación Escolar, Familiar (indisciplina, trastornos de conducta) | Inventario IPE de Problemas en la Escuela. (Miranda, A., Yacer, M.D., y Cols., 1993) (Ed. MEPSA) | Permite analizar la conducta y los problemas que los alumnos pueden presentar dentro del contexto escolar: Problemas de aprendizaje; retraimiento; conducta antisocial; ansiedad y timidez e inadaptación escolar. | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | 15 min | 3-14 años |
| | Escala de Problemas de Conducta EPC. (Navarro, A.M., Peiró, R., Yacer, M.D., y Silva, F., 1993) (Ed. MEPSA) | Permite evaluar los problemas de conducta en niños y adolescentes | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los padres | 15-20 min | 6-14 años |
| | Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y adolescentes, BASC. (Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W., 2004) (Ed. TEA) | Permite evaluar la conducta adaptativa e inadaptativa de niños y adolescentes, tanto en el campo escolar como clínico. | Cuestionario para padres y profesores Cuestionario para el niño o adolescente | 10-20 min 30-35 min | 3-18 años |

| | | | | | |
|--|--|--|------------------------|-----------|------------|
| | Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente: CACIA, (Capafóns, A., Silva, F., 1999) (Ed. TEA) | Permite evaluar los procesos básicos y las habilidades necesarias para que se produzca un comportamiento autocontrolado. | Colectiva | Variable | 11-19 años |
| | TAMAI, Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. (Hernández, P., 2002) (Ed. TEA) | Permite la evaluación de la inadaptación personal, social, escolar y familiar. ⁹⁸ | Individual o Colectiva | 30-40 min | 8-18 años |

EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL BRE

| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
|------------------|---|--|------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| CI ⁹⁹ | WISC-R /WISC-IV Escala de Inteligencia de Wechsler para niños Revisada (2001)/IV (2005). (Wechsler, D.) (Ed. TEA) | Permite ofrecer información sobre la capacidad intelectual general del niño (CI total) y sobre su funcionamiento en las principales áreas específicas de la inteligencia | Individual | R:60-90min IV: 60-110 min | 6-16 años |
| | RAVEN. Matrices Progresivas: Escala de Color (CPM), General (SPM) y Superior (APM). (Raven, J.C., et al., 2001) (Ed. TEA) | Permite obtener estimaciones del "factor g" y de la inteligencia general | Individual y Colectiva | 40-90 min | Niños, Adolescentes y Adultos |
| | K.BIT, Test Breve de Inteligencia de Kaufman. (Kaufman, A.S., y Kaufman, N.L., 1997) (Ed. TEA) | Permite llevar a cabo una evaluación global de la inteligencia verbal y no verbal | Individual | Variable | 4-90 años |

98. También permite conocer las actitudes educadoras de los padres.

99. Solo evaluar esta variable, si está bajo sospecha fundada, avalada por información facilitada por el maestro y/o tutor y por las primeras exploraciones llevadas a cabo con el sujeto.

| | | | | | |
|---|--|---|------------------------|---|--------------------------------------|
| Hábitos de Estudio | Cuestionario CHTE, de Hábitos y Técnicas de Estudio (Álvarez, M., y Fernández, R., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar algunos aspectos de los <u>hábitos y técnicas de estudio</u> . | Colectiva | 30 min | 11-17 años |
| Personalidad (irritabilidad, control emocional, ...) | CPQ, Cuestionario de Personalidad para Niños. (Porter, R.B., y Cattell, R.B., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar la Personalidad del niño | Individual y Colectiva | 80 min | 8-12 años |
| | 16PF-APQ, Cuestionario de Personalidad para Adolescentes, (Schueger, J.M., 2005) (Ed. TEA) | Permite evaluar la Personalidad de Adolescentes. | Individual y Colectiva | 50-70 min | 12-20 años |
| | EPII, Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil. (Silva, F., y Martorell, C., 1993) (Ed. MEPSA) | Son una serie de cuestionarios que sirven para la evaluación de diferentes aspectos de la personalidad infantil y juvenil | Individual y Colectiva | Variable en función de los cuestionarios que se empleen | Variable en función del cuestionario |
| Autoconcepto Académico | AF-5, Autoconcepto Forma-5. (García, F., y Musitu, G., 2001) (Ed. TEA) | Permite evaluar el autoconcepto del alumno en su contexto social, <u>académico</u> , emocional, familiar y físico. | Individual y Colectiva | 10 min | A partir de 10 años |

Capítulo 10. Evaluación Específica de Las: Dificultades Específicas en el Aprendizaje

Se realiza la evaluación de un caso de Dificultad Específica en el Aprendizaje, para ello se seguirá el esquema de trabajo explicado en los capítulos anteriores, a la vez que se analiza el caso N° 3 presentado en el capítulo N° 4 del Primer Volumen de la Colección de la que forma parte el presente libro.

1. RESUMEN DEL CASO N° 3¹⁰⁰

“A” es un niño de 7 años que cursa 2° de E. Primaria. Tiene muchos problemas relacionados con la lectoescritura, es por ello por lo que no sigue el ritmo de la clase –cuando se enfrentan a tareas donde sea necesario leer y escribir–, se queda atrás, no termina sus tareas, por lo que se las tiene que llevar a casa... Es un niño inteligente, en matemáticas no va tan mal, no comete errores significativos en tareas de cálculo, que es en lo que actualmente están haciendo más hincapié.

Al leer comete errores fonológicos: inversiones, adiciones, omisiones, etc. En la escritura al copiado, no tiene errores. Sin embargo, en la escritura al dictado y en la escritura espontánea también efectúa errores fonológicos: inversiones, adiciones, omisiones, uniones y fragmentaciones.

* HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Del análisis de los datos aportados por el tutor en la demanda y en los protocolos de detección, llegamos a la conclusión de que “A”:

- + Presenta problemas de Lectura por la Ruta Fonológica.
- + Muestra problemas de Escritura al dictado y Escritura espontánea, por la ruta fonológica.
- + No tiene errores de copia.
- + No sigue el ritmo de la clase en materias íntimamente relacionadas con la lectoescritura.
- + No presenta problema de CI.
- + No tiene problema con las matemáticas.

100. Para mayor información, véase Anexo III, Caso N° 4, del Primer Volumen de la colección de la que forma parte el presente libro.

Por lo que la hipótesis de trabajo que explica el mayor número de datos es la siguiente:

“A” ES UN NIÑO QUE PRESENTA DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. CONCRETAMENTE, Y DEBIDO A LOS FALLOS QUE COMETE TANTO AL LEER COMO AL ESCRIBIR, SE CONSIDERA QUE PUEDA TRATARSE DE **DISLEXIA FONOLÓGICA Y DISGRAFÍA NATURAL**, DICHAS DIFICULTADES LE OCASIONAN RENDIMIENTO POR DEBAJO DE SU CAPACIDAD EN TAREAS DE LECTURA Y ESCRITURA, EN EL MARCO DE PROCESOS INTENCIONALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

2. Evaluación Específica.

2.1. Análisis de la Tarea.

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utiliza la observación directa no participativa.

* Análisis de las Tareas en las que el sujeto encuentra dificultades:

“A”, encuentra dificultades en:

- Lectura: descodificación de palabras difíciles, infrecuentes, poco familiares y desconocidas.
- Escritura: recuperación de palabras difíciles, infrecuentes, poco familiares y desconocidas.
- En todas las actividades en las que estas tareas estén implicadas.

A) Tipo de Estrategias que demanda la Tarea:

El aprendizaje y aplicación automatizada de las reglas de conversión g-f y f-g no entraña el uso de estrategias específicas.

B) Clase de Tarea:

- Tareas de 3ª Clase: Conocimientos.
 - Conocimientos:
 - + Lectura:
 - Conocimientos fonológicos y conciencia fonológica y habilidades de segmentación de sonidos del habla y del lenguaje escrito, rima y aliteración.
 - Reglas de conversión de los grafemas en fonemas.
 - La conexión o ensamblaje de unos fonemas y grafemas con otros en la lectura de sílabas y palabras.
 - Vocabulario, conocimientos semánticos.
 - + Escritura:
 - Conocimientos fonológicos y morfosintácticos; conciencia fonológica y habilidades de segmentación de sonidos del habla y del lenguaje escrito; conocimientos sobre rima y aliteración.
 - Reglas de conversión fonema-grafema.
 - Conexión o ensamblaje de unos grafemas con otros en la escritura de sílabas y palabras.
 - Vocabulario, conocimientos semánticos.

C) Nivel de Aprendizaje que exige la Tarea:

- Tareas de Nivel III: Conocimientos.

D) Tiempo que se precisa para realizar la Tarea:

- Se midió el tiempo (cuadro 31) que tardan en realizar este tipo de tareas, a través de la observación directa en el aula, tres alumnos (además de “A”): (i) un chico que las hace muy bien; (ii) otra chica que las hace regular; (iii) y una chica que las suele hacer mal.
- “A” tarda generalmente el mismo tiempo que la tercera alumna, en hacer las tareas. Que es más del doble del tiempo que tarda el primer alumno.

| Cuadro 31. TIEMPO QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES¹⁰¹ | | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------|
| | Alumno que hace BIEN las tareas | Alumna que hace REGULAR las tareas | Alumna que hace MAL las tareas | “A” |
| LECTURA (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) | 9” | 15” | 58” | 1’30” |
| ESCRITURA (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) | 3’20” | 4’26” | 7’32” | 7’59” |

E) Diseño y condiciones de presentación de la Tarea:

- Modo en que se presentan las tareas:
 - Escritas en la pizarra por la profesora, escritas en el libro de texto, escritas en un folio fotocopiado y repartido por la profesora, etc.
 - El vocabulario empleado es el adecuado para su curso.
 - Se les pide que de uno en uno lean en voz alta el texto. En el caso del dictado, la profesora dicta en voz alto lo que todos deben ir escribiendo.
 - La profesora admite la realización de preguntas, para resolver dudas.
 - Se proporcionan alabanzas antes, durante y al final de la tarea.
 - Se valora la limpieza en la realización de los ejercicios.
- Contexto en el que se presenta la tarea:
 - Las actividades tienen que realizarse de forma individual.
 - “A”, está sentado en una mesa al lado de la profesora. La distribución de los pupitres en el aula es en forma de “U” y comienza en la mesa de la profesora.
 - Es una clase muy buena, son alumnos obedientes que trabajan bastante bien, y se ayudan y respetan entre ellos. En la clase hay un alumno con necesidades educativas especiales, debido a una deficiencia motora.

2.2. Evaluación Específica del Alumno.

A) Evaluación de la Competencia Curricular (ECC):

101. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, pruebas de rendimiento¹⁰², revisión de los cuadernos, escalas tipo Lickert¹⁰³ y entrevistas a los maestros del chico y a su tutora.

* ECC:

- En general, el nivel de Competencia Curricular (CC) de “A” en las áreas de:
 - Lenguaje: se encuentra dos niveles por debajo, especialmente en lectura y escritura. Por lo tanto, en Educación Infantil de 5 años. Además estos problemas a su vez afectan a las áreas en las que la lectoescritura está implicada.
 - Matemáticas: se encuentra en el nivel apropiado para su edad y curso.
 - Resto de áreas (música, educación física, ...): es el adecuado para su curso académico.

Por lo que el nivel de **Competencias Curricular** de “A” en el área de Lenguaje, se sitúa en **Educación Infantil (5 años)**

- ECC de los Contenidos:
 - **Conceptos:** dificultades en la comprensión de conceptos, hechos y datos¹⁰⁴ de las distintas áreas, si es que tiene que leerlos o escribirlos, debido a que falla en el reconocimiento de las palabras, por lo tanto la comprensión se ve seriamente dañada. Si se le explican estos conceptos de forma oral, los comprende perfectamente.
 - **Procedimientos:** “A” es capaz de aprender adecuadamente procedimientos para resolver tareas adecuadas a su nivel de competencia curricular, utilizarlos de forma adecuada, automatizarlos e incluso generalizarlos. Pero, antes de nada, necesita paliar sus dificultades en el reconocimiento de las palabras.
 - **Actitudes:** “A” se da cuenta que no es capaz de leer y escribir correctamente. A veces, no quiere leer, ni escribir, porque dice “*que no sabe hacerlo bien*”.

Para la ejecución correcta de este tipo de actividades, es necesario que la profesora le preste una atención individualizada, le anime y corrija cuando vaya fallando, etc.

- En el resto de las materias obtiene mejores resultados. Es muy participativo, aunque a veces se despista mucho en las clases, se desmotiva, pierde el interés, deja de esforzarse... Le cuesta mucho trabajo seguir el curso normal de la misma, sobre todo en las asignaturas que implican el uso de tareas lectoescritoras, como son: lenguaje, conocimiento del medio e incluso ejercicios de matemáticas que aparezcan redactados.
- En cuanto a los hábitos y procedimientos de trabajo, “A”: se esfuerza por aprender, adopta una actitud positiva hacia los estudios, –aunque a veces “se desespera”–. No es autónomo ni constante en su trabajo, cuida su material, lleva los materiales necesarios a clase.
- Por último, “A” considera que su nivel académico en general es inferior al del resto de sus compañeros de clase, pero quiere “*aprender rápido para poder ir igual que ellos*”.

102. Véase cuadro 15, en el Capítulo 5.

103. Véase cuadro 16, en el Capítulo 5.

104. Los conceptos, hechos y datos de un nivel de 2º de Primaria.

B) Evaluación Psicopedagógica:

B.1. 1ª Etapa: Evaluación de las Tareas:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado se utilizan la observación directa no participativa y entrevistas a los maestros del chico y a su tutora.

* Realización de Tareas de Lectoescritura por el Alumno solo:

- + Tiempos (véase cuadro 32):
 - De Latencia: el tiempo de latencia que se toma para la ejecución de tareas de lectoescritura, es muy breve.
 - De Realización Total: tarda bastante tiempo (el doble que los compañeros de clase que suelen hacer bien estos ejercicios) en finalizar (o intentar finalizar) la tarea. Y la mayoría de las veces falla en el intento.
- + Distracciones: en las materias en las que haya que leer y/o escribir, se suele distraer bastante –en una media hora se distrae, aproximadamente, 10 veces– debido a que “*se pierde*”, no es capaz de avanzar a la misma velocidad que el resto de sus compañeros (por ejemplo, en un dictado, o una lectura compartida en voz alta por todos, etc.).

| Cuadro 32. TIEMPOS QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES ¹⁰⁵ | | | | | | | | |
|---|---------------------------------|-------|------------------------------------|-------|--------------------------------|-------|-------|-------|
| | Alumno que hace BIEN las tareas | | Alumna que hace REGULAR las tareas | | Alumna que hace MAL las tareas | | “A” | |
| | TL | TT | TL | TT | TL | TT | TL | TT |
| L E C T U R A (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) | 2” | 9” | 1” | 15” | 0’36” | 58” | 0’26” | 1’30” |
| E S C R I T U R A (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) | 6” | 3’20” | 4” | 4’26” | 2” | 7’32” | 1” | 7’59” |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

- + Verbalizaciones: “*No me sale*”, “*no se hacerlo*”, “*seguro que fallo*”, etc.
- + Demandas: pide ayuda, al profesor, o a algún compañero. “*Cómo se hace, qué tengo que hacer, ...*”
- + Estrategias: para estas actividades no precisa del uso de ninguna estrategia.
- + Errores: véase análisis detallado de errores en las páginas 144-145 del Anexo III del Vol. I de la presente colección.

105. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo

| | LECTURA (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) | ESCRITURA (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) |
|---------------|---|--|
| Nº de ERRORES | 6 fallos en 6 palabras, leídas por la Ruta Fonológica | 21 errores en 48 palabras, escritas por la Ruta Fonológica |

- + Éxito/Fracaso: atribuye el éxito en estas tareas a que alguien le ayuda, casualidad. Y el fracaso a que *“aún no ha aprendido bien a leer y a escribir”*.

*** Realización de Tareas de Lectoescritura por el Alumno junto con la Maestra/monitora:**

- + Tiempos (véase cuadro 33):
 - De Latencia: se ha incrementado.
 - De Realización Total: ha aumentado tanto en la tarea de lectura como en la de escritura, debido a que la profesora ha ayudado a “A” en la ejecución de la misma, de tal manera que si “A” cometía algún fallo, paraban y volvían a leer o a escribir la palabra de nuevo.
- + Distracciones: bajo la supervisión del profesor el número de distracciones disminuye considerablemente. De distraerse diez veces en media hora, pasa a distraerse cuatro veces.
- + Verbalizaciones: *“contigo seguro que haré bien la tarea”*, etc.
- + Demandas: demanda la ayuda de la profesora si se pierde, o si no sabe cómo –o por donde– debe seguir.

| Cuadro 33. TIEMPOS QUE PRECISA “A” PARA HACER LAS ACTIVIDADES JUNTO AL MAESTRO | | | | |
|---|-------|-------|---------------|--------|
| | “A” | | “A” + MAESTRO | |
| | TL | TT | TL | TT |
| LECTURA (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) | 0’26” | 1’30” | 1” | 5’10” |
| ESCRITURA (Palabras difíciles, infrecuentes, ...) | 1” | 7’59” | 3” | 10’20” |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

- + Estrategias: para estas actividades no precisa del uso de estrategias.
- + Errores: guiado por el maestro falla menos.
- + Éxito/Fracaso: el buen resultado en la tarea se lo atribuye al maestro. Señala que *“si no le ayuda no será capaz de hacerlo solo”*.
- + Verbalizaciones del Maestro: *“primero hemos de leer”, “bien”, “ahora, fíjate con que letra escribimos esto...”*
- + Estrategias del Maestro: el maestro guía en voz alta el pensamiento de “A” durante la ejecución de la misma.

Como se observa las diferencias entre la ejecución de la tarea solo y con el maestro, han sido medias:

- El tiempo de latencia se ha incrementado (véase cuadro 33).
- El tiempo total de realización de las tareas ha aumentado, debido a que cada error que iba cometiendo, tenía que corregirlo al instante.
- Bajo la supervisión del profesor se distrae menos.
- El número de errores en las tareas ha disminuido, ya que el maestro le guía constantemente.



Por lo que el Potencial de Aprendizaje de “A” es Medio:

**Con estos datos podemos pensar que probablemente “A” puede presentar:
Problemas Escolares o Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la
Lectura y Escritura.**

Para analizar cómo ejecutan este tipo de tareas algunos compañeros de clase de “A”, (además de los resultados de los otros tres compañeros mencionados anteriormente), se eligieron a tres sin DA, y el resultado ha sido que no han encontrado tantas dificultades como encuentra “A”. Son ejercicios de lectura y escritura adecuados para el nivel educativo en el que se encuentran estos chicos.

B.2. 2ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Intervinientes en las Dificultades Específicas en el Aprendizaje:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, ejercicios de lectura y de escritura, entrevistas con “A” y con su tutora y test psicométricos¹⁰⁶.

*** Procesos y Estrategias Intervinientes:**

+ Procesos Perceptivos y de Discriminación Perceptiva Visual:

- Instrumentos utilizados:

- o Test de Percepción de diferencias, CARAS (Thurstone, L.L., y Yela, M., 2001):

106. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables Intervinientes y relacionadas con las DEA.

| | | |
|-----------------------------|----------|--------------------------|
| Locomoción | P. D. 13 | Nivel Psicomotor: Normal |
| Posiciones | P. D. 6 | Nivel Psicomotor: Normal |
| Equilibrio | P. D. 12 | Nivel Psicomotor: Bueno |
| Coordinación de las piernas | P. D. 11 | Nivel Psicomotor: Normal |
| Coordinación de los brazos | P. D. 11 | Nivel Psicomotor: Normal |
| Coordinación de las manos | P. D. 9 | Nivel Psicomotor: Normal |
| Esquema Corporal I | P. D. 9 | Nivel Psicomotor: Normal |
| Esquema Corporal II | P. D. 4 | Nivel Psicomotor: Normal |

+ Procesos Psicolingüísticos (desarrollo, percepción y discriminación, vocabulario, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito):

- Instrumentos utilizados:

o "ITPA":

| PUNTUACIONES TÍPICAS (PT) DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|---|--------|------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|--------------------|--------|----------------------|
| Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria Secuencial | | Test Complementarios |
| Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visual | Integración Auditiva |
| 26 | 35 | 24 | 29 | 26 | 34 | 24 | 30 | 29 | 31 | 31 |

| PUNTUACIONES DE LA EDAD PSICOLINGÜÍSTICA A LA QUE CORRESPONDEN LAS ANTERIORES PT DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|--|--------|------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|--------------------|--------|----------------------|
| Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria Secuencial | | Test Complementarios |
| Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visual | Integración Auditiva |
| 6 | 7 | 5/6 | 7 | 5/6 | 6/7 | 6/7 | 7 | 5/6 | 7 | 6/7 |

o “PROLEC”:

| PERFIL DE RENDIMIENTO EN LECTURA | | | | | |
|--|------------|-------|------------|-------------|------------|
| PRUEBAS | DIFICULTAD | | | | |
| | SÍ | DUDAS | NO | | |
| | | | Nivel Bajo | Nivel Medio | Nivel Alto |
| Nombre o sonido de las letras | | | X | | |
| Igual-diferente en palabras y pseudopalabras | | | X | | |
| Decisión léxica | | X | | | |
| Lectura de palabras | X | | | | |
| Lectura de pseudopalabras | X | | | | |
| Lectura de palabras y pseudopalabras | X | | | | |
| Estructuras gramaticales | X | | | | |
| Signos de puntuación | X | | | | |
| Comprensión de oraciones | X | | | | |
| Comprensión de textos | X | | | | |
| Total Batería | X | | | | |

o “PROESC”¹⁰⁷:

| PERFIL DE RENDIMIENTO EN LECTURA | | | | | |
|----------------------------------|------------|-------|------------|-------------|------------|
| PRUEBAS | DIFICULTAD | | | | |
| | SÍ | DUDAS | NO | | |
| | | | Nivel Bajo | Nivel Medio | Nivel Alto |
| Dictado de Sílabas | | X | | | |
| Dictado de Palabras | | | | | |
| Ortografía arbitraria | X | | | | |
| Ortografía reglada | X | | | | |
| Dictado de Pseudopalabras | | | | | |
| Total | X | | | | |
| Reglas ortográficas | X | | | | |
| Dictado de Frases | | | | | |
| Acentos | X | | | | |
| Mayúsculas | X | | | | |
| Signos de Puntuación | X | | | | |
| Escritura de un Cuento | X | | | | |
| Escritura de una Redacción | X | | | | |
| Total Batería | X | | | | |

107. El “PROESC” está baremado con sujetos a partir de 3º de Primaria. Para pasar esta prueba a “A”, hemos hecho una adaptación de la misma, sin comparar los resultados con las tablas contenidas en el manual. Aquí presentamos un resumen aproximado de la evaluación de los procesos de escritura.

+ **Memoria de Trabajo y Atención:**

- Instrumentos utilizados:
- o “CSAT”, Tarea de Atención Sostenida en la Infancia, (Servera, M., Llabrés, J., 2004):

| | P.C. | VALORACIÓN |
|--------------------|------|------------|
| Atención Sostenida | 50 | NORMAL |

- o Subtest de “Secuencia de Imágenes y de Asociación Semántica” del S-CPT: Swanson Cognitive Test, (Swanson, L.H., 1996):

| | Secuencia de Imágenes MT Visual | Asociación Semántica MT Verbal |
|-------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Puntuación Típica | 9 | 7 |
| Significado | NIVEL MEDIO-BAJO | NIVEL BAJO |

Resumen de la Evaluación de las Variables Intervinientes:

- “A” no presenta problemas en los procesos perceptivos y de discriminación perceptiva visual. Sin embargo, en los procesos psicolingüísticos (desarrollo, percepción y discriminación, vocabulario, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito), sí encontramos dificultades, como lo demuestran los datos del ITPA, PROLECT y PROESC.
- “A” presenta déficit en las habilidades de procesamiento y discriminación fonológica de fonemas, sílabas y palabras. Déficit, en conciencia fonológica y en las habilidades de segmentación de sonidos del habla y del lenguaje escrito.
- Tanto en lectura como en escritura presenta problemas en el uso de la ruta fonológica de reconocimiento, recuperación de letras, sílabas y palabras y de acceso al léxico.
- Además, no tiene automatizado los procesos de conversión y recuperación fonológica, ni la habilidad para conectar unos fonemas con otros en la lectura y escritura de sílabas y palabras.
- Presenta problemas en la memoria de trabajo (MT) verbal, que influyen en que el chico tenga dificultades para mantener activa la representación de cada uno de los grafemas y fonemas identificativos en la MT mientras busca en la MLP los siguientes.

B.3. 3ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Relacionadas con las Dificultades Específicas en el Aprendizaje:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, y entrevistas con “A” y con su profesora.

*** Procesos y Estrategias Relacionadas:**

+ Exploración Neurológica: se remitió al alumno al Neurólogo para que le hiciera un estudio complementario a nuestra evaluación psicopedagógica.

Resultado: retraso en el desarrollo neuropsicológico que afecta a áreas del hemisferio izquierdo.

+ Psicomotricidad:

- Instrumentos utilizados:

o La observación del niño mientras realiza tareas de copia de dibujos, palabras.

Resultado: no presenta problemas en esta variable

Resumen de la Evaluación de las Variables Relacionadas:

- “A” presenta retraso en el desarrollo neuropsicológico que afecta a áreas del hemisferio izquierdo que se ocupan del procesamiento verbal.
- No presenta problemas de psicomotricidad.
- “A” tampoco presenta problemas de memoria a largo plazo¹⁰⁸ (recuerda perfectamente el nombre de sus compañeros, la dirección de su casa, su número de teléfono, conceptos básicos, etc.)

B.4. 4ª Etapa: Evaluación de las Relaciones del Alumno con sus iguales y con los adultos:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “A” y cuestionarios¹⁰⁹.

- Cognición Social
- Relaciones Sociales
- Habilidades Sociales

Tras la evaluación de estas variables, se concluye que “A”, es un chico cariñoso, simpático y sociable que no presenta ningún problema en sus relaciones con sus compañeros y profesores. Es un niño adaptado y aceptado por todos en el centro.

B.5. 5ª Etapa: Evaluación del Currículo del Alumno¹¹⁰:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con la Dirección del Centro y con el tutor.

- No hay datos relevantes para el caso que nos ocupa.

108. Esta variable ha sido evaluada a través de la observación, de entrevistas a los profesores y de cuestiones que el evaluador ha realizado al chico.

109. Véase cuadro 23 del capítulo 6.

110. En esta etapa, se recogen los datos personales y formales del desarrollo curricular del alumno.

C) Evaluación de la Escuela:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación y entrevistas a la Dirección del Centro, a la maestra y a los compañeros.

* Evaluación de la Escuela:

- La maestra:

- Se muestra interesada e implicada en que la situación de “A” mejore lo antes posible.
- Competencias profesionales y prácticas de enseñanza:
 - + La profesora posee conocimientos sobre las dificultades en el aprendizaje en general y sobre diferentes métodos de enseñanza adecuados a estos chicos. No obstante, se le explicará detenidamente cuál es el problema de “A” y qué debe hacer ella para intentar ayudar en la propuesta de intervención que llevaremos a cabo¹¹¹.
 - + El método de lectoescritura que se empleó para enseñar a leer y a escribir a “A” fue “El Micho”, un método fónico, que fomenta el uso de los procesos implicados en la ruta fonológica. Ruta de acceso al léxico donde “A” tiene problemas.
- Actitudes, motivación y expectativas:
 - + Piensa que con nuestra ayuda y su experiencia, no será muy difícil hacer que “A” mejore.
- Las relaciones del profesor con “A” son muy buenas. Con los padres del chico, la relación también es cordial, son personas muy colaboradoras y preocupadas por las dificultades de su hijo.

- Los compañeros:

- No presenta problemas en las relaciones con sus compañeros, está bien aceptado en el grupo.

- Organización y Recursos:

- El centro cuenta con una PT y una profesora de Audición y Lenguaje.
- El equipo directivo apoya el trabajo con los alumnos con DA, aspecto que viene reflejado en el Plan de Centro.
- El número de alumnos en el aula de “A” es de 20.
- Contexto sociocultural en el que se sitúa el Centro: Nivel “medio”, “medio-alto”.

D) Evaluación de la Familia:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con la familia.

111. Véase Volumen III.

*** Evaluación de la Familia:**

- Estatus Educativos:

- Los padres de “A”, tienen estudios universitarios.
- La calidad del lenguaje que emplean es adecuada para favorecer el desarrollo del lenguaje de “A”.
- Suelen ser lectores asiduos.

- Normas y Pautas de Educación:

- En casa “A” dedica, todas las tardes, tiempo a las tareas escolares. Sus padres le supervisan y ayudan en el trabajo.
- Entre la familia y el centro hay buena relación. Además la madre de “A” participa en el “APA”.

- Expectativas, motivación y actitudes:

- Las expectativas de futuro que los padres de “A” tienen, es que supere sus dificultades lo antes posible.
- Les gustaría que “A” en un futuro estudiase una carrera universitaria.

- Recursos Económicos:

- Los padres disponen de recursos económicos como para acceder a un apoyo extraescolar, si así se lo aconsejan en la escuela.

E) Evaluación del Contexto Social:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas a los profesores que viven en el barrio.

*** Evaluación del Contexto Social:**

- Características Sociales y Económicas:

- “A” vive en una urbanización cerca del Centro.
- La zona cuenta con una biblioteca, con instalaciones deportivas, parques, etc.
- El estatus económico de las personas que allí viven, suele ser “medio” y/o “medio-alto”.
- El nivel educativo de los vecinos es medio-alto. La mayoría de ellos sólo cuentan con estudios secundarios y/o universitarios.

- Referentes Culturales:

- “A” se encuentra bien integrado en la zona en la que vive. Tiene amigos con los que juega frecuentemente.

3. Toma de Decisiones

3.1. Diagnóstico Prescriptivo:

- Resumen de la Evaluación:

Evaluación Curricular: En el área de Lenguaje, el nivel de Competencia Curricular de “A” se sitúa dos niveles por debajo de su curso académico actual, especialmente en lectura y escritura. En Matemáticas y en el resto de áreas (música, educación física, ...) el nivel de CC es el adecuado para su edad y curso académico, excepto cuando se enfrenta a tareas en las que la lectoescritura está implicada. La profesora afirma que podría ir bien si recibiera un refuerzo específico en lectura y escritura.

Evaluación Psicológica: la expresión y comprensión del lenguaje oral es media. Sin embargo, el nivel de conciencia fonológica, percepción y discriminación auditiva es bajo. En memoria de trabajo y en la conversión grafema-fonema presenta un nivel de un niño de 4/5 años. En los test de lectura y escritura, obtiene un nivel igualmente inferior. Fallo en el uso de la ruta fonológica de acceso al léxico, tanto para la lectura como para la escritura (en dictado y escritura espontánea o libre; en copia sin lectura su desenvolvimiento es normalizado). Las variables de atención, memoria, psicomotricidad y discriminación visual son normales.

En cuanto a la adaptación personal (relaciones con la profesora, compañeros, comportamiento) no existe ningún problema, siendo un niño cariñoso, simpático y sociable. Tanto la familia como la escuela están preocupados y con adecuado grado de colaboración.



Tras el análisis de todos los datos comentados anteriormente, se acepta la Hipótesis de Trabajo:

“A”, ES UN NIÑO QUE PRESENTA DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. CONCRETAMENTE: **DISLEXIA FONOLÓGICA Y DISGRAFÍA NATURAL**, DICHAS DIFICULTADES LE OCASIONAN RENDIMIENTO POR DEBAJO DE ...

POR LO QUE SE PROPONE:

3.2. Plan de Intervención Psicoeducativa¹¹²:

1°. Intervención psicopedagógica centrada en el área de Lenguaje, desde la que se hará extensión al resto de las áreas y tareas con implicación de la lectoescritura. Serán oportunas adaptaciones en metodología y actividades que permitan la incorporación de los programas adecuados a las dificultades de “A” (véanse fichas 13, 14, 15, 16, del Vol. III de la presente colección).

2°. En este refuerzo lingüístico, entrarán actividades dirigidas a la percepción auditiva.

3°. Tareas de desarrollo del lenguaje oral: expresión y comprensión (aplicables a todas las áreas).

4°. Actividades de conciencia fonológica: tareas de segmentación de sonidos del habla y del lenguaje escrito; tareas de adición de fonos en el lenguaje hablado y escrito.

5°. Y a la memoria de trabajo, como se recogen, a modo de ejercicios-tipo, en los cuadros 49, 50 y 51, del Anexo 14, del Vol. III de la presente colección.

6°. Ejercicios de copia de palabras desconocidas, con sílabas complejas y largas.

7°. Ejercicios de dictado de palabras desconocidas, difíciles y largas.

8°. Propuesta de cambio de método de enseñanza de la lectura: pasar de fónico que actualmente se emplea a un mixto (de fonología y palabra completa, como el “*Luna Lunera*” de Edit. Santillana).

9°. Lectura frecuente de cuentos sencillos, adaptados a su edad y nivel, con pictogramas y frases cortas (de 2/3 oraciones).

10°. Para la familia es necesario y conveniente el seguimiento de programas y/o ejercicios de la escuela, a través de la dirección del padre o de la madre, pudiendo ser recomendable el concurso de clases particulares en ciertas áreas. En cualquier caso, el control de los padres debe suponer estímulo de trabajo para “A” y un nexo de unión con el Profesorado (véase actividades como las de la ficha 13, o las de los cuadros 49, 50 y 51, del Vol. III, de la presente colección).

11°. Es conveniente que la familia insista en el desarrollo de actividades prolectoras: tareas de habla (contar historias, hechos, etc.); lectura de cuentos (con posterior comentario acerca de los personajes, los hechos, etc. que facilitará la comprensión y el interés por la lectura); dibujar historietas con texto; etc.

112. Véase Volumen III, donde aparece de forma extensa la propuesta de intervención para “A”.

APÉNDICE 3.

REVISIÓN DE PRUEBAS PARA LA EVALUACIÓN: DE VARIABLES INTERVINIENTES Y RELACIONADAS CON LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE

ACTIVIDADES EMPLEADAS PARA EVALUAR LA TAREA

1. Lectura de palabras:

Procesión
Especialista
Plumas
Fresa
Golfo
Chiquillo

2. Dictado:

A un lobo se le atravesó un hueso en la garganta mientras comía. Viendo que no podía expulsarlo, rogó a una cigüeña que se lo sacara. Oye, le dijo, tú que tienes un pico tan largo, haz el favor de extraerme este hueso que tengo en la garganta.

EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES EN LAS DEA

| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
|---|--|---|------------------------|-------|---------------------|
| Procesos Perceptivos y de discriminación perceptiva Visual | Subprueba "PSA" ¹¹³ , del Test de Aptitudes Diferenciales 5 (DAT-5) ¹¹⁴ , (Bennet, G.K., Seashore, H.G., y Wesman, A.G., 2000) (Ed. TEA) | Esta subprueba permite evaluar la rapidez y la exactitud perceptiva | Colectiva e individual | 6 min | 12 años en adelante |
| | Test de percepción de diferencias, CARAS. (Thurstone, L.L., y Yela, M., 2001) (Ed. TEA) | Permite la evaluación de las <u>aptitudes perceptivas</u> y de atención | Colectiva e individual | 3 min | A partir de 6 años |

113. Útil también para evaluar Atención.

114. Esta prueba completa se utiliza para la evaluación de siete aptitudes intelectuales básicas: razonamiento verbal, abstracto, aptitud espacial, comprensión mecánica, atención y dotes perceptivas y ortografía.

| | | | | | |
|--|---|--|---------------------------|--------------|------------------------------|
| P r o c e s o s Psicolingüís- ticos: desarrollo, percepción y discrimi- nación, vocabula- rio, compren- sión y expresión del lenguaje oral y escri- to, compren- sión lectora y composi- ción escrita | FI, Formas Idénticas. (Thurstone, L.L., 2004) (Ed. TEA) | Permite la evalua- ción de las <u>aptitu- des perceptivas</u> y de atención | Colectiva e individual | 4 min | A partir de 10 años |
| | FROSTIG, Desarrollo de la Percepción Visual. (Frostig, M., 2003) (Ed. TEA) | Permite evaluar el grado de madurez de la percepción visual. | Colectiva e individual | 45 min | 3-7 años |
| | Prueba de Lenguaje Oral de Navarra, Revisada: PLON- R, (Aguinaga, G., Armentia, M.L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N., 2004) (Ed. TEA) | Permite evaluar el <u>desarrollo del lenguaje oral</u> en el niño | Individual | 10-12 min | 3-6 años |
| | Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas: ITPA. (Kira, S.A., McCarthy, J.J., y Kira, W.D., 2004) (Ed. TEA) | Permite detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comuni- cación (<u>deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión</u>). | Individual | 1 hora | 3-10 años |
| | Batería del Lenguaje Objetivo y Criterial: BLOC, (Puyuelo, M., Wiig, E.H., Renom, J., y Solanas, A., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar la c o m p e t e n c i a lingüística, divi- diéndola en cuatro módulos genéricos: <u>morfología, sínta- xis, semántica y pragmática</u> . | Individual | Variable | 5-14 años |
| | EDAF, Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica, (Branca- l, M.F., y cols., 1998) (Ed. Lebón) | Permite detectar dificultades en el ámbito de la discri- minación auditiva y fonológica. | Individual | 30 min | 2-8 años |
| | Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo: ELCE, (López, M.J., et. Al, 2002) (Ed. CEPE) | Permite evaluar el <u>lenguaje compren- sivo y expresivo</u> . | Individual | Variable | 2 -9 años |

| | | | | | |
|--|---|--|---|-----------|------------|
| | Batería de Evaluación de los Proceso Lectores de los Niños de Educación Primaria: PROLEC, (Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar la capacidad lectora y de los procesos que intervienen en la lectura. | Individual | Variable | 6-10 años |
| | Batería de Evaluación de los Proceso Lectores en Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria: PROLEC-SE, (Ramos, J.L., y Cuetos, F., 1999) (Ed. TEA) | Permite evaluar la capacidad lectora y de los procesos que intervienen en la lectura. | Colectiva en ciertas subpruebas e individual en otras | Variable | 10-16 años |
| | Test de Análisis de la Lecto-Escritura: TALE, (Toro, J., y Cervera, M., 1995) (Ed. TEA) | Permite determinar los niveles y las características específicas de la lectura y la escritura. | Individual | Variable | 6-10 años |
| | Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura: PROESC, (Cuetos, F., Ramos, J.L., y Ruano, E., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar los principales procesos implicados en la escritura. | Individual y Colectiva | 40-50 min | 8-15 años |
| Memoria de Trabajo¹¹⁵ y Atención | Batería "AM" de Atención y Memoria de la Escala Manipulativa Internacional de Leiter-R ¹¹⁶ . (Roid, G., y Millar, L, 1996) (Ed. SYMTEC) | La Batería "AM", permite valorar los problemas de <u>atención y de memoria.</u> | Individual | 40 min | 2- 20 años |

115. Véase cuadro 13 del Volumen 1 de esta colección.

116. Esta escala completa es útil para valorar las funciones neuropsicológicas de niños, adolescentes y adultos con edades comprendidas entre 2 y 20 años.

| | | | | |
|---|--|------------------------|-------------------------|--|
| Subtests de “Secuencia de Imágenes” y de “Asociación Semántica”, del Swanson Cognitive Processing Test (S-CPT ¹¹⁷), (Swanson, L.H., 1996) (Ed. Pro. Ed) | Permite valorar la <u>Memoria de Trabajo</u> con y sin ayuda del evaluador. | Individual | Variable | A partir de 5 años |
| TOMAL, Test de Memoria y Aprendizaje (Reynolds, C.R., y Bigler, E.D., 2001) (Ed. TEA) | Es un instrumento de gran utilidad para detectar disfunciones de la <u>memoria</u> . Con ella, se pueden obtener tanto índices generales como otros más específicos de la memoria. | Individual | 45 min | 5-19 años |
| Tarea de Atención Sostenida en la Infancia: CSAT. (Servera, M. y Llabrés, J., 2004) (Ed. TEA) | La finalidad de esta prueba es evaluar la capacidad de <u>atención sostenida</u> del niño mediante una tarea de vigilancia. | Individual | 7 min y 30 seg. | 6-11 años |
| AGL: Atención Global-Local. (Blanca, M.J., Salabardo, C., y cols., 2005) (Ed. TEA) | Esta prueba nos permite evaluar la <u>atención selectiva, sostenida y dividida</u> del alumno. | Individual y Colectiva | 10 min | 12-18 años |
| Escalas Magallanes de Atención Visual: EMAV-1 y 2. (García, E.M., y Magaz, A., 2000) (Ed. Grupo Albor) | Se utiliza para valorar de manera cuantitativa y cualitativa la capacidad de focalizar, mantener, codificar y estabilizar la atención a estímulos visuales, durante un período de tiempo determinado, mientras se ejecuta una tarea motriz simple. | Individual o Colectiva | I: 30 min II: 40 min | I: 5-9 años II: a partir de 10 años |

117. Con esta prueba completa se pueden obtener puntuaciones de CI.

| | | | | | |
|--|---|---|---|-----------|------------|
| F u n c i ó n Ejecutiva | BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function. (Gioia, G.A., y cols., 2000) (Ed. PAR) | Permite evaluar las F u n c i o n e s Ejecutivas (planificación, organización, memoria de trabajo, control emocional, ...) del alumno desde el punto de vista de los padres y profesores | Cuestionarios para padres y profesores | Variable | 5-18 años |
| Procedimientos mentales: (estrategias de aprendizaje, de comprensión, planificación, metacognición y autorregulación) | Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST). (Grant, D.A., y Berg, E.A., 2001) (Ed. TEA) | Permite evaluar las F u n c i o n e s Ejecutivas (planificación, organización, flexibilidad cognitiva, ...) | Individual | Variable | 6-89 años |
| | Cuestionario CEAM-C de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Parte Cognitiva. (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) (Ed. EOS) | Permite medir las <u>estrategias de aprendizaje</u> para el trabajo intelectual | Individual o Colectiva | 20 min | 12-18 años |
| | Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, CEA . (Beltrán, J.A., Pérez, L., Ortega, M.I., 2006) (Ed. CEPE) | Permite evaluar las principales <u>estrategia de aprendizaje</u> utilizadas por los estudiantes. | Colectiva | 30-40 min | 12-16 años |
| | Registro del Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender: REAM ¹¹⁸ . (Ayala, C., y Galve, J.L., 2001) (Ed. CEPE) | Permite identificar los principales aspectos relacionados con el <u>estilo de aprendizaje</u> y la motivación del alumno cuando se enfrenta al aprendizaje | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | Variable | 6-18 años |
| | Cuestionario CHTE, de Hábitos y Técnicas de Estudio (Álvarez, M., y Fernández, R., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar algunos aspectos de los <u>hábitos y técnicas de estudio</u> . | Colectiva | 30 min | 11-17 años |

118. Útil también para evaluar: Motivación de Logro, Atribuciones y Actitudes hacia el Aprendizaje.

| EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LAS DEA | | | | | |
|--|---|--|------------|-----------|----------|
| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
| Auto-estima ¹¹⁹ | A-EP | | | | |
| | AF-5 | | | | |
| Expectativas, Actitudes, Atribuciones ¹²⁰ | Cuestionario EAT-A | | | | |
| | Cuestionario EMA-2 | | | | |
| | Cuestionario ECO | | | | |
| Motivación de Logro ¹²¹ | Cuestionario MAPE-I y II | | | | |
| | Cuestionario CEAM-M | | | | |
| Estilo de Aprendizaje ¹²² | REAM | | | | |
| Psicomotricidad | Subprueba de Psicomotricidad del Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil, CUMANÍN ¹²³ . (Portellano, J.A., y cols, 2000) (Ed. TEA) | La subprueba citada en este apartado permite evaluar el nivel de psicomotricidad del alumno. | Individual | 10-15 min | 3-6 años |

119. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con los PE.

120. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Intervinientes en los PE.

121. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Intervinientes en los PE.

122. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con los PE.

123. El cuestionario completo constituye una prueba de “screening” del nivel de madurez neuropsicológica para niños.

| | | | | | |
|--------------------|--|--|------------|-----------|-----------|
| | EPP, Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar. (De la Cruz, M ^a .V., y Mazaira, M ^a .C., 2003) (Ed. TEA) | Permite evaluar algunos aspectos importantes de la psicomotricidad de los niños. | Individual | 20-30 min | 4-6 años |
| Lateralidad | HPL, Test de Homogeneidad y Preferencia Lateral. (Gómez, J.L., y Ortega, M ^a .J., 1993) (Ed. TEA) | Permite realizar una evaluación de la lateralidad. | Individual | 10-15 min | 4-10 años |

Capítulo 11. Evaluación Específica del: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Para llevar a cabo la evaluación específica del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, vamos a seguir el esquema de trabajo explicado en los capítulos anteriores, a la vez que resolvemos el caso N° 6 presentado en el capítulo N° 5 del Primer Volumen de la Colección de la que forma parte el presente libro.

1. RESUMEN DEL CASO N° 6¹²⁴

“J” es un niño de 6 años que ha comenzado 1° de primaria. Es inteligente, pero no es capaz de realizar las tareas porque no se centra, está pendiente a todo menos a lo que tiene que estar. No presta atención a una misma tarea ni dos minutos. Se levanta “mil” veces de su asiento sin ningún motivo, le encanta sacar punta a los lápices aunque no sea necesario, mientras va a la papelera a sacar punta, toquetea, tira y les quita los materiales a los otros compañeros, los molesta, con el resultado de que éstos se alborotan se enfadan, comienzan a discutir, ..., y la clase se convierte en un caos. Cuando el tutor hace alguna pregunta, contesta antes de haberla terminado de formular.

Cuando consigue terminar alguna actividad, el resultado es que está sucia, llena de borrones, la hoja queda rota de tanto borrar, está desordenada, ...

En casa era igual o peor. De pequeño era muy travieso, muy nervioso y tenía mucha facilidad para tener accidentes.

Tanto en el colegio como en casa probaron a castigarle para ver si funcionaba y cambiaba un poco, pero nada, ha estado dos semanas sin recreo, sin película, en casa no ha visto la televisión, ni ha jugado, y el niño sigue igual o más nervioso aún.

* HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Del análisis de los datos aportados por el tutor en la demanda y en los protocolos de detección, llegamos a la conclusión de que “J”:

- + Se mueve mucho, habla mucho, mala caligrafía,... (Hiperactividad).
- + O se centra, olvida los materiales, hace muy mal las tareas (sucias,...), etc. (Desatención).
- + Contesta antes de haberse formulado las preguntas, tiene dificultad para esperar su turno,... (Impulsividad).

124. Para mayor información, véase Anexo III, Caso N° 6, del Primer Volumen de la colección de la que forma parte el presente libro.

- + Estos síntomas aparecen en ambientes diferentes: en casa y en el colegio.
 - + Los síntomas existen desde hace más de seis meses: de más pequeño era igual.
- Por lo que la hipótesis de trabajo que explica el mayor número de datos es la siguiente:

“J”, ES UN NIÑO QUE PRESENTA **TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)**. DICHO TRASTORNO LE OCASIONA PROBLEMAS EN LAS TAREAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, ADEMÁS DE PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN ESCOLAR, FAMILIAR Y PROBABLEMENTE SOCIAL.

2. Evaluación Específica.

2.1. Análisis de la Tarea.

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa.

* Análisis de las Tareas Evaluadas:

Hemos evaluado cómo realiza “J”, las siguientes tareas¹²⁵:

- Tareas de Cálculo.
- Lectura: letras, sílabas, etc..
- Escritura: letras, sílabas, etc.

A) Tipo de Estrategias que demandan las Tareas:

+ Tareas de Cálculo:

- Comprensión del significado de las operaciones.
- Conocer procedimientos de cálculo (por ejemplo, saber colocar las cantidades, saber cuándo debe de “llevarse” una cifra a la columna de las decenas, etc.).
- Automatizar lo antes posible los cálculos básicos para redistribuir el uso de los recursos cognitivos (de atención y memoria de trabajo) y disminuir significativamente el tiempo de realización de las tareas.
- Revisión (controles parciales y finales de lo realizado).

+ Tareas de Lectura y Escritura (letras, sílabas, ...)

El aprendizaje y aplicación automática de las reglas de conversión fonema-grafema y grafema-fonema, no entrañan el uso de estrategias específicas.

B) Clase de Tarea:

+ Tareas de Cálculo:

- Tareas de 1ª Clase: Estrategias + Conocimientos
 - Estrategias (vistas en el apartado anterior)
 - Conocimientos:
 - Semánticos (vocabulario matemático).

125. Véase ejemplo de las tareas en el apéndice del presente capítulo.

- Sobre signos matemáticos.
- Sobre números.
- Sobre las distintas operaciones y sus reglas.
- + Tareas de Lectura y Escritura (letras, sílabas, ...):
 - Tareas de 3ª Clase: Conocimientos
 - Conocimientos:
- + Lectura de letras, sílabas, conocimientos sobre:
 - Conciencia fonológica y habilidades de segmentación de sonidos del habla.
 - Conocimientos fonológicos.
 - Las reglas de conversión de los grafemas en fonemas.
 - La conexión o ensamblaje de unos fonemas con otros en la lectura de sílabas y palabras.
 - Vocabulario.
 - Rima y aliteración.
- + Escritura:
 - Conocimientos fonológicos y morfosintácticos.
 - Conciencia fonológica y habilidades de segmentación del lenguaje escrito.
 - Reglas de conversión de los fonemas en grafemas.
 - Conexión o ensamblaje de unos grafemas con otros en la escritura de sílabas y palabras.

C) Nivel de Aprendizaje que exige la Tarea:

- + Tareas de Cálculo:
 - Tareas de Nivel I: Estrategias + Conocimientos
- + Tareas de Lectura y Escritura (letras, sílabas, ...):
 - Tareas de Nivel III: Conocimientos

D) Tiempo que se precisa para realizar la Tarea:

- Se mide el tiempo (cuadro 34) que tardan en realizar este tipo de tareas, a través de la observación directa en el aula, tres alumnos (además de “J”): (i) una chica que las hace muy bien; (ii) Otra chica que las hace regular; (iii) y un chico que las suele hacer mal.

| Cuadro 34. TIEMPO QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES¹²⁶ | | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------|
| | Alumno que hace BIEN las tareas | Alumna que hace REGULAR las tareas | Alumna que hace MAL las tareas | “A” |
| CÁLCULO | 30’’ | 46’’ | 1’20’’ | 58’’ |
| L E C T U R A (Letras, sílabas, ...) | 30’’ | 50’’ | 1’05’’ | 1’32’’ |
| E S C R I T U R A (Letras, sílabas, ...) | 1’20’’ | 1’40’’ | 3’20’’ | 4’01’’ |

126. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

- “J” tarda generalmente el mismo tiempo que el tercer chico, en hacer las tareas. Que es, aproximadamente, dos o tres veces más del tiempo que tarda la primera alumna.

E) Diseño y condiciones de presentación de la Tarea:

- Modo en que se presentan las tareas:
 - Escritas en la pizarra por el profesor, escritas en el libro de texto, escritas en un folio fotocopiado y repartido por el profesor, etc.
 - El vocabulario empleado es el adecuado para su curso.
 - Se les pide que uno a uno lean en voz alta las letras y las sílabas.
- En el caso del dictado, el profesor dicta en voz alto lo que todos deben ir escribiendo.
 - El profesor admite la realización de preguntas, para resolver dudas.
 - Se proporcionan alabanzas antes, durante y al final de la tarea.
 - Se valora la limpieza en la realización de los ejercicios.
- Contexto en el que se presenta la tarea:
 - Las actividades tienen que realizarse de forma individual.
 - “J”, está sentado en un pupitre al lado de la profesora. El resto de los compañeros están sentados en parejas.
 - Es una clase buena, son alumnos obedientes, que trabajan bastante bien. Aunque de vez en cuando se alborotan demasiado.

2.2. Evaluación Específica del Alumno.

A) Evaluación de la Competencia Curricular (ECC):

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, pruebas de rendimiento¹²⁷, revisión de los cuadernos, escalas tipo Lickert¹²⁸ y entrevistas a los maestros del chico y a su tutor.

* ECC:

- En general, el nivel de Competencia Curricular (CC) de “J” en las áreas de:
 - Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio: se sitúa en torno a un nivel por debajo de su edad y curso. Por lo tanto, en Educación Infantil de 5 años.
 - Resto de áreas (música, educación física, ...): es el adecuado para su curso académico.

Por lo que el nivel de Competencia Curricular de “J” en el áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio se sitúa en Educación Infantil (5 años)

127. Véase cuadro 15, en el Capítulo 5.

128. Véase cuadro 16, en el Capítulo 5.

- ECC de los Contenidos:
 - **Conceptos:** debido a su comportamiento impulsivo, hiperactivo y desatento, la ejecución de las tareas que ha de ir realizando es deficitaria. Sin embargo, tiene capacidades como para comprender los conceptos, hechos y datos que se manejan en 1º de Primaria.
 - **Procedimientos:** “J” es capaz de aprender procedimientos para resolver tareas adecuadas a su nivel de competencia curricular, utilizarlos de forma adecuada, automatizarlos e incluso generalizarlos. Pero, antes de nada, necesita disminuir su exceso de actividad motora, su déficit de atención y su impulsividad.
 - **Actitudes:** “J” no puede comportarse de otro modo. Además, no es consciente de que dicho comportamiento le afecta negativamente a su rendimiento académico y a sus relaciones con los demás (niños y adultos).
- Para la ejecución de este tipo de actividades, es necesario que la profesora le preste una atención individualizada a “J”, le anime y corrija cuando vaya fallando, etc., pero aún así, comete errores en su ejecución, ya que es incapaz de estar totalmente centrado en la misma.
- Participa en las clases, “*pero a su manera*”, le cuesta mucho respetar las normas que rigen el transcurso normal de la misma y/o de una actividad cualquiera. Esto ocurre en todas las asignaturas, pero sobre todo en aquellas que exigen a “J” un esfuerzo mental sostenido, que permanezca trabajando sentado en su asiento o en silencio, etc.
- En cuanto a los hábitos y procedimientos de trabajo, “J”: se esfuerza por aprender, adopta una actitud positiva hacia los estudios. Pero no es autónomo ni constante en su trabajo, no cuida su material, pierde u olvida los materiales necesarios para trabajar, etc.

B) Evaluación Psicopedagógica:

B.1. 1ª Etapa: Evaluación de las Tareas:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado se utilizan la observación directa no participativa y entrevistas a los maestros del chico y a su tutor.

*** Realización de Tareas por el Alumno solo:**

- + Tiempos (véase cuadro siguiente):
 - De Latencia: el tiempo de latencia que se toma para la ejecución de las tareas, es muy breve, -milésimas de segundo- tres o cuatro veces inferior al de algunos de sus compañeros. “*Ni siquiera le da tiempo a ver qué demanda la tarea en realidad*”.
 - De Realización Total: tarda bastante tiempo (más del doble que los compañeros de clase que suelen hacer bien estos ejercicios) en finalizar (o intentar finalizar) la tarea. Y la mayoría de las veces falla en el intento.

Cuadro 35. TIEMPOS QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES¹²⁹

| | Alumno que hace BIEN las tareas | | Alumna que hace REGULAR las tareas | | Alumna que hace MAL las tareas | | "A" | |
|---|---------------------------------|-------|------------------------------------|-------|--------------------------------|-------|-------|-------|
| | TL | TT | TL | TT | TL | TT | TL | TT |
| CÁLCULO | 10" | 30" | 5" | 46" | 2" | 1'20" | 0'30" | 58" |
| L E C T U R A (Letras, sílabas, ...) | 2" | 30" | 1" | 50" | 0'25" | 1'05" | 0'10" | 1'32" |
| E S C R I T U R A (Letras, sílabas, ...) | 4" | 1'20" | 3" | 1'40" | 2" | 3'20" | 0'56" | 4'01" |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

+ Distracciones: se distrae constantemente, jugando con la goma, molestando a los compañeros, hablando, levantándose de la silla, sacando "infinidad de veces" punta al mismo lápiz, etc. En unos cinco minutos de trabajo continuo se distrae, aproximadamente, 15 veces.

+ Verbalizaciones: "No me sale", "no puedo hacerlo", ...

+ Demandas: pide ayuda, al profesor, o a algún compañero. "Cómo se hace, qué tengo que hacer, ..."

+ Estrategias: no emplea ninguna estrategia para realizar estas actividades (cálculo).

+ Errores:

- En el Cálculo:

- + No comete muchos fallos si el ejercicio es breve (dos operaciones), cuando es más extenso falla. Aunque sí sabe sumar y restar cantidades pequeñas (véase tabla siguiente).

- En la lectura y escritura de letras y sílabas:

- + No comete muchos fallos si ha de leer y/o escribir, pocas letras o sílabas (cinco o seis). Sin embargo, cuando la tarea es extensa (22 letras y sílabas) el número de errores se ve incrementado de forma significativa (véase tabla siguiente).

- + Actualmente está aprendiendo a leer por un método alfabético-fónico. Está avanzando adecuadamente, aunque su falta de inhibición conductual lentifica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

129. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

| | CÁLCULO | LECTURA (Letras, sílabas, ...) | ESCRITURA (Letras, sílabas, ...) |
|----------------------------------|---|---|---|
| Nº de ERRORES (Tareas cortas) | En dos operaciones sencillas (2+1,3-1), ningún error. | 4 fallos en 12 letras y sílabas leídas | 6 fallos en 14 letras y sílabas escritas |
| Nº de ERRORES (Tareas Largas) | En cuatro operaciones sencillas 2 fallos. | 12 fallos en 22 letras y sílabas leídas | 14 fallos en 22 letras y sílabas escritas |

- + Éxito/Fracaso: las atribuciones que realiza sobre su éxito y/o fracaso en las tareas es variable. A veces, señala que *“sus fallos y/o aciertos se deben a su esfuerzo”*. Otras veces indica que falla *“porque son tareas muy difíciles”*, o porque *“es muy nervioso y no puede pensar bien”*, ... Y que acierta *“porque es muy listo”*, o *“porque le han ayudado”*, o *“por suerte”*, ...

*** Realización de Tareas por el Alumno junto con el Maestro/monitor:**

- + Tiempos (véase cuadro 36):
 - De Latencia: es semejante al tiempo de latencia empleado al realizar la tarea solo.
 - De Realización Total: también es semejante al tiempo que tardó en realizar la tarea solo.

| Cuadro 36. TIEMPOS QUE PRECISA “J” PARA HACER LAS ACTIVIDADES JUNTO AL MAESTRO | | | | |
|--|-------|-------|---------------|-------|
| | “J” | | “J” + MAESTRO | |
| | TL | TT | TL | TT |
| CÁLCULO | 0’30” | 58” | 0’32” | 1’ |
| LECTURA (Letras, sílabas, ...) | 0’10” | 1’32” | 0’15” | 1’35” |
| ESCRITURA (Letras, sílabas, ...) | 0’56” | 4’01” | 1’ | 4’15” |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

- + Distracciones: bajo la supervisión del profesor el número de distracciones sigue siendo prácticamente la misma.
- + Verbalizaciones: *“No me sale”*, *“no puedo hacerlo”*, etc.
- + Demandas: demanda la ayuda del profesor si se pierde, o si no sabe cómo o por donde- debe seguir. *“Cómo se hace, qué tengo que hacer, etc.”*
- + Estrategias: en las tareas de cálculo, aplica las estrategias que le va indicando el profesor.
- + Errores: guiado por el maestro el número de errores no disminuye significativamente.

| | CÁLCULO | LECTURA (Letras, sílabas, ...) | ESCRITURA (Letras, sílabas, ...) |
|----------------------------------|---|---|---|
| Nº de ERRORES (Tareas cortas) | En dos operaciones sencillas (2+1,3-1), ningún error. | 3 fallos en 12 letras y sílabas leídas | 4 fallos en 14 letras y sílabas escritas |
| Nº de ERRORES (Tareas Largas) | En cuatro operaciones sencillas 1 fallo. | 11 fallos en 22 letras y sílabas leídas | 12 fallos en 22 letras y sílabas escritas |

- + Éxito/Fracaso: las atribuciones que realiza sobre su éxito y/o fracaso en las tareas es variable. A veces, señala que *“sus fallos y/o aciertos se deben a su esfuerzo”*. Otras veces indica que falla *“porque son tareas muy difíciles”*, o porque *“es muy nervioso y no puede pensar bien”*, ... Y que acierta *“porque es muy listo”*, o *“porque le han ayudado”*, o *“por suerte”*, etc.
- + Verbalizaciones del Maestro: *“qué es lo que tenemos que hacer”*, *“cómo lo vamos a hacer”*, etc.
- + Estrategias del Maestro: el maestro guía en voz alta el pensamiento de “J” durante la ejecución de la misma.

Como acabamos de observar las diferencias entre la ejecución de la tarea solo y con el maestro, han sido muy bajas:

- Tanto el tiempo de latencia, como el tiempo total de realización de las tareas es semejante (véase cuadro anterior).
- El número de distracciones sigue siendo el mismo.
- El tipo de verbalizaciones y las peticiones de ayuda son semejantes a cuando realizó la tarea solo.
- El número de errores en las tareas no ha disminuido significativamente.



Por lo que el Potencial de Aprendizaje de “J” es bajo:

**Con estos datos podemos pensar que probablemente “J” puede presentar:
Discapacidad Intelectual Límite o TDAH**

Para analizar cómo ejecutan este tipo de tareas algunos compañeros de clase de “J”, (además de los resultados de los otros tres compañeros mencionados anteriormente), han sido elegidos tres sin DA, y el resultado ha sido que no han encontrado tantas dificultades para su resolución. Son ejercicios adecuados para el nivel educativo en el que se encuentran estos chicos.

B.2. 2ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Intervinientes en el TDAH:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “J”, con su tutor y con sus padres, test psicométricos¹³⁰.

* Procesos y Estrategias Intervinientes:

+ Hiperactividad:

- Instrumentos utilizados:

- Cuestionario basado en los criterios para el diagnóstico del TDAH (DSM-IV-TR, 2002):

| | Hiperactividad-Impulsividad |
|------------------|-----------------------------|
| Según Padres | 9 |
| Según Profesores | 9 |

- Observación y entrevistas a los padres de “J”, a sus profesoras de Educación Infantil y a su tutor actual:

Resultados:

- Actividad motriz es incesante, inadecuada e inoportuna en cualquier circunstancia.
- El exceso de actividad motora resulta extremadamente inadaptativa, limitando seriamente las posibilidades de aprendizaje escolar y las relaciones interpersonales.

+ Atención:

- Instrumentos utilizados:

- Cuestionario basado en los criterios para el diagnóstico del TDAH (DSM-IV-TR, 2002):

| | Desatención |
|------------------|-------------|
| Según Padres | 9 |
| Según Profesores | 9 |

- “CSAT”, Tarea de Atención Sostenida en la Infancia, (Servera, M., Llabrés, J., 2004):

130. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables Intervinientes y relacionadas con el TDAH.

| | | |
|--------------------|------|------------|
| | P.C. | VALORACIÓN |
| Atención Sostenida | 3 | MUY BAJA |

- Observación y entrevistas a los padres de “J”, a sus profesoras de Educación Infantil y a su tutor actual:

Resultados:

- Muestra dificultades para controlar su atención en cualquier situación.
- Tiene problemas para concentrarse durante un periodo de tiempo en la tarea: Problemas en Atención Sostenida.
- La capacidad para focalizar su atención en un estímulo, obviando los que no son relevantes y que le distraen, también es deficitaria: Problemas en Atención Selectiva.
- No es capaz de atender a más de un estímulo o tarea relevante al mismo tiempo: Problemas en Atención Dividida.

+ Función Ejecutiva: Memoria de Trabajo (MT), ...

- Instrumentos utilizados:
 - Subtest de “Secuencia de Imágenes y de Asociación Semántica” del S-CPT: Swanson Cognitive Test, (Swanson, L.H., 1996):

| | | |
|-------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| | Secuencia de Imágenes MT Visual | Asociación Semántica MT Verbal |
| Puntuación Típica | 5 | 5 |
| Significado | NIVEL MUY BAJO | NIVEL MUY BAJO |

- BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function (Gioia, G.A., et al., 2000):

| PUNTUACIONES TÍPICAS (PT) DE ALGUNAS SUBPRUEBAS DEL BRIEF | | |
|---|--------|------------|
| | PADRES | PROFESORES |
| INHIBICIÓN | 80 | 85 |
| CONTROL EMOCIONAL | 70 | 75 |
| MT | 85 | 90 |
| PLANIFICACIÓN/ORGANIZACIÓN | 75 | 80 |
| MONITORIZACIÓN | 70 | 75 |

+ Impulsividad:

- Instrumentos utilizados:
 - Cuestionario basado en los criterios para el diagnóstico del TDAH (DSM-IV-TR, 2002):

| | Hiperactividad-Impulsividad |
|------------------|-----------------------------|
| Según Padres | 9 |
| Según Profesores | 9 |

- Observación y entrevistas a los padres de “J”, a sus profesoras de Educación Infantil y a su tutor actual:

Resultados:

- Posee un estilo cognitivo impulsivo, irreflexivo. No piensa y actúa, sino al revés, actúa y después piensa.
- Cuando alguien hace una pregunta, “J” es el primero en responder.
- Su comportamiento “*parece que está fuera de control*”.

+ **Autorregulación de la motivación y el afecto:**

- Instrumentos utilizados:
 - Observación y entrevistas a los padres de “J”, a sus profesoras de Educación Infantil y a su tutor actual:

Resultados:

- Cambia rápidamente de actividades, sin terminar ninguna, tanto en el juego como en las tareas escolares.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Tiende a tener fuertes estallidos emocionales, en cualquier situación y con cualquier persona.
- No asume una responsabilidad consciente y voluntaria de las consecuencias de sus actos.

+ **Adaptación Escolar, Familiar y Social:**

- Instrumentos utilizados:
 - “Inventario IPE de Problemas en la Escuela. Miranda, A., y cols, 1993”:

| | | |
|----------------------|----------|----------|
| Problemas Escolares | P. D. 33 | P. C. 90 |
| Conducta Antisocial | P. D. 38 | P. C. 95 |
| Retraimiento | P. D. 0 | P. C. 5 |
| Ansiedad /Timidez | P. D. 8 | P. C. 35 |
| Inadaptación Escolar | P. D. 5 | P. C. 70 |

Resumen de la Evaluación de las Variables Intervinientes:

- “J”, muestra desde Educación Infantil una incapacidad importante para la inhibición de la conducta, es decir, para el control de su comportamiento –motor y lingüístico-, para autorregular su pensamiento y para limitar la influencia de estímulos externos. Todo ello deriva en un exceso de actividad motora y en un importante déficit de atención. Como hemos podido comprobar en los resultados de las pruebas analizadas anteriormente.
- “J” tiene una gran impulsividad y déficit en procesos de análisis y síntesis. Su estilo cognitivo se caracteriza por ser impulsivo, irreflexivo.
- “J” presenta déficit en el uso de la MT. Como se puede comprobar en los resultados de los subtest del S-CPT y del BRIEF. Además, es incapaz de prestar atención a las consecuencias futuras de sus actos, “solo vive el momento”, sin tener en cuenta el pasado ni el futuro.

- En los subtest del BRIEF: Inhibición, control emocional, planificación, organización y monitorización, las puntuaciones obtenidas han sido significativamente preocupantes. Lo que nos indica que presenta problemas importantes en las funciones ejecutivas.
- Presenta déficit en lo que a la autorregulación de la motivación y el afecto se refiere: cambia de actividad frecuentemente, sin terminar ninguna, problemas en el control emocional, ...
- Por último añadir que como consecuencia de todo lo anterior, “J” tiene problemas en su adaptación escolar y familiar, además de dificultades en el aprendizaje.

B.3. 3ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Relacionadas con el TDAH:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “J” y con su tutor y test psicométricos¹³¹.

*** Procesos y Estrategias Relacionadas:**

+ Exploración Neurológica: se ha remitido a “J” al Neurólogo para que le haga un estudio complementario a nuestra evaluación psicopedagógica.

Resultado: alteración neuropsicológica que provoca disfunciones en los mecanismos de Control Ejecutivo del Comportamiento.

+ Inteligencia:

- Instrumentos utilizados:

- “WISC-R” (Escala de Inteligencia de Wechsler para niños Revisada, 2001):

| | |
|-------------------|-----|
| C.I. VERBAL | 112 |
| C.I. MANIPULATIVO | 109 |
| C.I. TOTAL | 112 |

Resumen de la Evaluación de las Variables Relacionadas:

- “J” presenta un C.I. medio-alto. Muestra puntuaciones más altas en las aptitudes verbales que en las manipulativas.

B.4. 4ª Etapa: Evaluación de las Relaciones del Alumno con sus iguales y con los adultos:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “J” y cuestionarios¹³².

131. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables intervinientes y relacionadas con el TDAH.

132. Véase cuadro 23 del capítulo 6.

*** Relaciones del Alumno con sus iguales y con los adultos:**

- Cognición Social
- Relaciones Sociales
- Habilidades Sociales

Tras la evaluación de estas variables, podemos concluir que “J”, es un chico extrovertido, sociable, simpático, afectuoso, colaborador y fácilmente manipulable. Éstos le rechazan, no quieren trabajar, ni jugar con él, porque alegan que no sabe jugar, que es muy bruto, no respeta las normas del juego, se enfada fácilmente, ...
“J”, no sabe comportarse de otro modo, no es capaz de interactuar correctamente con los chicos de su edad, e incluso con los adultos que le rodean.

B.5. 5ª Etapa: Evaluación del Currículum del Alumno¹³³

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con la Dirección del Centro y con el tutor.

- No hay datos relevantes para el caso que nos ocupa.

C) Evaluación de la Escuela:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación y entrevistas a la Dirección del Centro, al maestro, al tutor y a los compañeros.

*** Evaluación de la Escuela:**

- El maestro:

- Se muestra interesado e implicado en que la situación de “J” mejore lo antes posible.
- Competencias profesionales y prácticas de enseñanza:
 - + El tutor posee conocimientos sobre las dificultades en el aprendizaje en general y sobre diferentes métodos de enseñanza adecuados a estos chicos. Pero, no sabe cómo debe trabajar con un niño como “J”. No obstante, nosotros le explicaremos detenidamente cuál es el problema y qué debe hacer él para intentar ayudar en la propuesta de intervención que lle varemos a cabo¹³⁴.
- Actitudes, motivación y expectativas:
 - + El tutor considera que a pesar de nuestra ayuda, será muy difícil hacer que “J” mejore. Además, piensa que con una clase tan numerosa (26 alumnos), no va a poder dedicar a “J” todo el tiempo que precisa.
- Las relaciones del profesor con “J” son buenas, *“aunque en ocasiones le hace perder la paciencia”*. Con los padres, la relación es muy buena, éstos tienen mucho interés en colaborar porque no saben qué le pasa a su hijo. Necesitan asesoramiento de inmediato para que la situación escolar y familiar mejore.

133. En esta etapa, se recogen los datos personales y formales del desarrollo curricular del alumno.

134. Véase Volumen III.

- Los compañeros:

- Las relaciones de “J” con sus compañeros de clase no son adecuadas, no está bien aceptado en el grupo. Sus compañeros le rechazan, no quieren trabajar ni jugar con él, porque les molesta, les distrae, no les deja trabajar, les interrumpe constantemente, en el juego no respeta las normas, es bastante bruto, etc.
- Sus compañeros piensan que “J” es como “*un terremoto que no para*”, etc.

- Organización y Recursos:

- El centro cuenta con dos PT y una profesora de Audición y Lenguaje.
- El equipo directivo apoya el trabajo con los alumnos con DA, aspecto que viene reflejado en el Plan de Centro.
- El número de alumnos en el aula de “J” es de 26.
- Contexto sociocultural en el que se sitúa el Centro: en una zona con un Nivel Sociocultural: “medio-alto”.

D) Evaluación de la Familia:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con la familia.

*** Evaluación de la Familia:**

- Estatus Educativos:

- Los padres de “J”, tienen estudios universitarios.
- La calidad del lenguaje que emplean es adecuada.
- Suelen ser lectores asiduos. Además, han hecho a “J”, socio de una biblioteca que hay en la zona donde residen.

- Normas y Pautas de Educación:

- Valoran el esfuerzo y el respeto por el aprendizaje y la escuela.
- Por las tardes, la madre de “J” intenta ponerse con él a hacer los deberes, pero no consigue que éste se centre en la tarea. Pierde la paciencia, acaba gritándole, y posteriormente, sintiéndose mal por ello.
- Entre la familia y el centro hay buena relación.
- Los padres han pedido ayuda al tutor de “J”, para que el orientador del Centro evalúe al chico y les diga qué es lo que le ocurre. Además, demandan orientación y asesoramiento para poder controlar el comportamiento de “J” lo antes posible, ya que la situación cada día se hace más insostenible.

- Expectativas, motivación y actitudes:

- Las expectativas de futuro que los padres de “J” tienen, es que supere sus dificultades lo antes posible. Si no, fracasará en sus estudios.
- Les gustaría que “J” en un futuro estudiase una carrera universitaria.

- Recursos Económicos:

- Los padres disponen de recursos económicos como para pagar un apoyo extraescolar, (psicopedagogo, maestro de apoyo, etc.), si así se lo aconsejan en la escuela.

E) Evaluación del Contexto Social:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas a los profesores que viven en el barrio.

* Evaluación del Contexto Social:

- Características Sociales y Económicas:
 - “J” vive en una urbanización cerca del Centro.
 - La zona cuenta con una biblioteca, con instalaciones deportivas, parques, etc.
 - El estatus económico de las personas que allí viven, suele ser “medio” y/o “medio-alto”.
 - El nivel educativo de los vecinos es medio-alto. La mayoría de ellos cuentan con estudios secundarios y/o universitarios.
- Referentes Culturales:
 - “J” tiene amigos en la urbanización donde vive, pero ellos tampoco quieren jugar con él, ya que señalan que no respeta las normas, es muy bruto en el juego, siempre está molestando, etc.

3. Toma de Decisiones

3.1. Diagnóstico Prescriptivo:

- Resumen de la Evaluación:

Evaluación Curricular: el nivel de Competencia Curricular de “J” en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio se sitúa en Educación Infantil de 5 años. En el resto de las áreas (música, educación física, ...), tiene el nivel de su grupo-edad.

Evaluación Psicológica: C. I. Medio-alto (CI Verbal, mayor que CI Manipulativo). Presenta problemas en el control ejecutivo del comportamiento, que deriva en: altas cotas de hiperactividad, desatención e impulsividad. Muestra déficit en las Funciones Ejecutivas: memoria de trabajo, control emocional, flexibilidad cognitiva, planificación. A la hora de realizar las tareas, el tiempo de latencia es 3-4 veces menor que el de sus compañeros, y el tiempo de realización total de la misma es 2-3 veces mayor. Además, mientras la realiza, se levanta 3-4 veces por minuto, molesta a los compañeros, grita, habla. El número de errores es muy elevado.

En lo personal y social, es colaborador, extrovertido, sociable, simpático, afectuoso y fácilmente manipulable. Las relaciones con sus compañeros de clase no son adecuadas. Éstos le rechazan, no quieren trabajar, ni jugar con él, porque es muy bruto, no respeta las normas del juego, etc., “J”, no es capaz de interactuar correctamente con los chicos de su edad ni con los adultos que le rodean.

El profesor está preocupado, tiene interés en trabajar con el alumno. La familia está muy preocupada, no saben qué hacer, no pueden controlarle, viéndole cada vez peor. No se explican qué ocurre, llegando a culparse del comportamiento de su hijo. La familia está dispuesta a colaborar en lo que sea necesario.



Tras el análisis de todos los datos comentados anteriormente, se acepta la Hipótesis de Trabajo:

**“J”, ES UN NIÑO QUE PRESENTA TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH).
DICHO TRASTORNO LE OCASIONA PROBLEMAS EN LAS TAREAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, ADEMÁS DE PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN ESCOLAR Y FAMILIAR**

POR LO QUE SE PROPONE:

3.2. Plan de Intervención Psicoeducativa¹³⁵

- 1º. Se considera oportuno el tratamiento combinado para “J”: tratamiento farmacológico, cognitivo-conductual, asesoramiento a padres y a profesores.
 - 2º. Tras su valoración neurológica se considera oportuno que “J” inicie el tratamiento farmacológico (metilfenidato de acción retardada, 18 mg).
- En lo que respecta al tratamiento cognitivo-conductual:
- 3º. Para reducir sus conductas hiperactivas (levantarse, molestar, hablar, moverse,...) proponemos técnicas de modificación de conducta (refuerzo positivo, tiempo fuera, economía de fichas, coste de respuesta, etc.). Para ello es necesario formar a los Profesores, a la vez que se establezca el protocolo oportuno con la familia.
 - 4º. Para aumentar la atención, reducir la impulsividad, mejorar la MT y regular la actividad y las respuestas emocionales, se propone la aplicación de programas cognitivos específicos en éstas áreas, así como un ámbito reducido e individualizado de actuación (PT). Para ello, se podrá hacer uso de actividades como las propuestas en los programas que se mencionan a continuación:
 - o Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia “PROGRESINT” (niveles de 4/6 años).
 - o Programa de Intervención Educativa para Aumentar la Atención y la Reflexividad: “PIAAR-R”.
 - o Programa de Intervención Cognitivo-Conductual para niños con TDA-H (Orjales, I., 2002)
 - o ...
 - 5º. Como estrategia cognitiva básica de aprendizaje se recomienda emplear el Entrenamiento en Autoinstrucciones.

135. Véase Volumen III, donde aparece de forma extensa la propuesta de intervención para “C”.

- 6°. Para mejorar sus habilidades sociales y sus relaciones con los compañeros, se proponen actividades como las que aparecen en los programas siguientes:
 - o Programa de Entrenamiento en Solución de Problemas en Grupo (Golstein y Pollock, 1988).
 - o Programa de habilidades sociales (Nivel I), (Álvarez, J., 1999).
 - o Programa de desarrollo emocional (Nivel I), (Salvador, M., 2000).
 - 7°. En cuanto al desarrollo del currículum, podría estar indicada una Adaptación Curricular Individualizada no tanto por su competencia curricular (en general de EI5), sino porque precisa de medidas específicas que estructuren y hagan más funcional su capacidad y estilo de aprendizaje.
 - 8°. En relación con las áreas curriculares específicas en las que encuentra dificultades. Podrán llevarse a cabo, además de las actividades y ejercicios adaptados de su clase, otros de razonamiento lógico, estrategias de cálculo y solución de problemas, (véase ficha nº 1. “Aprendo a Pensar, desarrollando mi inteligencia”, en el Vol. III, de la presente colección), así como actividades de atención y memoria, asociándolas al aprendizaje lectoescritor (cuadros 19, 20 y 21; “Programas Enfócate y Conéctate”, véase Vol. III, de la presente colección).
- En lo que respecta al asesoramiento a padres y a profesores:
- 9°. Los aspectos de coordinación entre Profesor-Tutor, el PT y la familia, han de ser especialmente establecidos. Se diseñará un protocolo de colaboración, que se hará extensivo a la familia. En este caso estará indicada una actuación específica en el núcleo familiar, con objetivos de mejorar las relaciones entre los padres y “J”. De guía puede servir el programa para padres de Barkley (2000) (véase cuadro nº 59, en el Vol. III., de la presente colección).

APÉNDICE 4.

REVISIÓN DE PRUEBAS PARA LA EVALUACIÓN:

DE VARIABLES INTERVINIENTES Y RELACIONADAS CON EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

| ACTIVIDADES EMPLEADAS PARA EVALUAR LA TAREA | |
|---|-------|
| 1. Calcula y relaciona | |
| 2+1= | **** |
| 3+2= | *** |
| 4-2= | ***** |
| 5-1= | *** |
| 3. Dictado de letras y sílabas: | |
| I, p, t, e, m, b, n, c, d, f, h, j, s | |
| pa, ra, ma, ba. er, di, jo, su, al | |
| 4. Lectura de letras y sílabas: | |
| I, p, t, r, m, b, n, c, d, f, h, j, s | |
| pa, ra, ma, ba, er, di, jo, su, al | |

| EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES EN EL TDAH | | | | | |
|---|---|---|--|----------|------------------------|
| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
| Hiperactividad | Cuestionario basado en los criterios para el diagnóstico del TDAH. (DSM-IV-TR, 2002) (Ed. Masson) | Los ítems del grupo "2" –de la letra a, a la f– son los que están relacionados con el exceso de actividad motora | Es un cuestionario para ser contestado por padres y profesores | Variable | A partir de los 7 años |
| | Informe familiar y escolar de Comportamiento ¹³⁶ (García, E.M., y Magaz, A., 2000) (Ed. Grupo Albor) | Permite evaluar en qué medida se encuentran generalizados a diversos lugares, momentos y situaciones contextuales del ambiente familiar y escolar, los principales indicadores del TDAH | Es un cuestionario para ser contestado por padres y profesores | Variable | Todas las edades |

136. Este cuestionario también es útil para evaluar problemas de atención y de impulsividad tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

| | | | | | |
|-----------------|--|--|--|------------------------|--|
| | EDAH ¹³⁷ , Escala para la Evaluación del TDAH (Farré, A., y Carbona, J., 2001) (Ed. TEA) | Mide los principales rasgos del TDAH y de los trastornos de conducta que puedan coexistir con el síndrome | Es una escala para ser contestada por profesores | Variable | 6-12 años |
| Atención | Cuestionario basado en los criterios para el diagnóstico del TDAH. (DSM-IV-TR, 2002) (Ed. Masson) | Los ítems del grupo “1” –de la letra a, a la i– son los que están relacionados con la desatención | Es un cuestionario para ser contestado por padres y profesores | Variable | A partir de los 7 años |
| | Batería “AM” de Atención y Memoria de la Escala Manipulativa Internacional de Leiter-R ¹³⁸ . (Roid, G., y Millar, L, 1996) (Ed. Syntéc) | La Bateria “AM”, permite valorar los problemas de <u>atención y de memoria.</u> | Individual | 40 min | 2- 20 años |
| | Tarea de Atención Sostenida en la Infancia: CSAT. (Servera, M. y Llabrés, J., 2004) (Ed. TEA) | La finalidad de esta prueba es evaluar la capacidad de <u>atención sostenida</u> del niño mediante una tarea de vigilancia. | Individual | 7 min y 30 seg. | 6-11 años |
| | AGL: Atención Global-Local. (Blanca, M.J., Salabardo, C., y cols., 2005) (Ed. TEA) | Esta prueba nos permite evaluar la <u>atención selectiva, sostenida y dividida</u> del alumno. | Individual y Colectiva | 10 min | 12-18 años |
| | Escalas Magallanes de Atención Visual: EMAV-1 y 2. (García, E.M., y Magaz, A., 2000) (Ed. Grupo Albor) | Se utiliza para valorar de manera cuantitativa y cualitativa la capacidad de focalizar, mantener, codificar y estabilizar la atención a estímulos visuales, durante un período de tiempo determinado, mientras se ejecuta una tarea motriz simple. | Individual o Colectiva | I: 30 min II:40 min | I: 5-9 años II: a partir de 10 años |

137. Al igual que el cuestionario anterior, esta prueba también es útil para evaluar la desatención y la impulsividad.

138. Esta escala completa es útil para valorar las funciones neuropsicológicas de niños, adolescentes y adultos con edades comprendidas entre 2 y 20 años.

| | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|----------|--------------------|
| Memoria de Trabajo | Subtests de “Secuencia de Imágenes” y de “Asociación Semántica”, de Swanson Cognitive Processing Test (S-CPT ¹³⁹), (Swanson, L.H., 1996) (Ed. Pro.ed) | Permite valorar la <u>Memoria de Trabajo</u> con y sin ayuda del evaluador. | Individual | Variable | A partir de 5 años |
| | TOMAL, Test de Memoria y Aprendizaje (Reynolds, C.R., y Bigler, E.D., 2001) (Ed. TEA) | Es un instrumento de gran utilidad para detectar disfunciones de la <u>memoria</u> . Con ella, se pueden obtener tanto índices generales como otros más específicos de la memoria. | Individual | 45 min | 5-19 años |
| | BRIEF ¹⁴⁰ : Behavior Rating Inventory of Executive Function. (Gioia, G.A., y cols., 2000) (Ed. PAR) | Permite evaluar las <u>F u n c i o n e s Ejecutivas</u> (planificación, organización, <u>memoria de trabajo</u> , ...) del alumno desde el punto de vista de los padres y profesores | Cuestionarios para padres y profesores | Variable | 5-18 años |
| | Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST). (Grant, D.A., y Berg, E.A., 2001) (Ed. TEA) | Permite evaluar las <u>Funciones Ejecutivas</u> (planificación, organización, flexibilidad cognitiva, ...) | Individual | Variable | 6-89 años |
| | Subtest de MT del WISC-IV ¹⁴¹ Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (Wechsler, D., 2005) (Ed. TEA) | | | | |

139. Con esta prueba completa se pueden obtener puntuaciones de CI.

140. Esta escala incluyen una serie de ítems dedicados a la evaluación de la autorregulación y la metacognición.

141. Véase descripción de la prueba más detallada en la tabla de evaluación de las variables relacionadas con el BRE.

| | | | | | |
|---|--|---|--|-----------|------------------------|
| Impulsividad y Procesos de Análisis y Síntesis | Questionario basado en los criterios para el diagnóstico del TDAH. (DSM-IV-TR, 2002) (Ed. Masson) | Los ítems del grupo “2” –de la letra g, a la i– son los que están relacionados con la impulsividad | Es un cuestionario para ser contestado por padres y profesores | Variable | A partir de los 7 años |
| | MFF-20, Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas. (Cairos, E.D., y Cammock, J., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar estilo cognitivo reflexivo-impulsivo | Individual | 15-20 min | 6-12 años |
| | Subtest de Laberintos, de la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños, Revisada WISC-R (Wechsler, D., 2001) (Ed. TEA) | Permite evaluar el estilo cognitivo reflexivo-impulsivo | Individual | 15-20 min | 6-16 años |
| | Test de Stroop (test de colores y palabras), (Goleen, C.J., 1994) (Ed. TEA) | Permite evaluar la velocidad de procesamiento cognitivo, la capacidad para enfocar y reorientar la atención y la capacidad de hacer frente a la interferencia | Individual | 5 min | 7-80 años |
| | FDT, Test de los cinco dígitos. (Sedó, M., 2006) (Ed. TEA) | Permite evaluar la velocidad de procesamiento cognitivo, la capacidad para enfocar y reorientar la atención y la capacidad de hacer frente a la interferencia | Individual | 5 min | A partir de 7 años |
| Autorregulación de la motivación y el afecto y Metacognición | Questionario CEAM-M-C de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) (Ed. EOS) | Permite medir la motivación y las estrategias de aprendizaje para el trabajo intelectual | Individual o Colectiva | 20 min | 12-18 años |
| | Questionario de Estrategias de Aprendizaje, CEA. (Beltrán, J.A., Pérez, L., Ortega, M.I., 2006) (Ed. TEA) | Esta prueba permite evaluar variables como: metacognición, motivación, control emocional, selección, organización y elaboración de información, ... | Colectiva | 30-40 min | 12-16 años |

| | | | | | |
|--|--|--|--|----------------------------|------------|
| | Registro del Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender: REAM. (Ayala, C., y Galve, J.L., 2001) (Ed. CEPE) | Permite identificar los principales aspectos relacionados con el estilo de aprendizaje y la motivación del alumno cuando se enfrenta al aprendizaje | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | Variable | 6-18 años |
| | Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente: CACIA, (Capafóns, A., Silva, F., 1999) (Ed. TEA) | Permite evaluar los procesos básicos y las habilidades necesarias para que se produzca un comportamiento autocontrolado | Colectiva | Variable | 11-19 años |
| Inadaptación Escolar, Familiar y Social | Inventario IPE de Problemas en la Escuela. (Miranda, A., Yacer, M.D., y Cols., 1993) (Ed. Mepsa) | Permite analizar la conducta y los problemas que los alumnos pueden presentar dentro del contexto escolar: Problemas de aprendizaje; retraimiento; conducta antisocial; ansiedad y timidez e inadaptación escolar. | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | 15 min | 3-14 años |
| | Escala de Problemas de Conducta EPC. (Navarro, A.M., Peiró, R., Yacer, M.D., y Silva, F., 1993) Ed. Mepsa) | Permite evaluar los problemas de conducta en niños y adolescentes | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los padres | 15-20 min | 6-14 años |
| | Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y adolescentes, BASC. (Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W., 2004) (Ed. TEA) | Permite evaluar la conducta adaptativa e inadaptativa de niños y adolescentes, tanto en el campo escolar como clínico. | Cuestionario para padres y profesores Cuestionario para el niño o adolescente | 10-20 min 30-35 min | 3-18 años |
| | TAMAI, Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, (Hernández, P., 2002) | Permite hacer una evaluación de la inadaptación personal, social, escolar y familiar y, también las actitudes educadoras de los padres | Individual o Colectiva | 30-40 min | 8-18 años |

| EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL TDAH | | | | | |
|--|---|---|------------------------|-----------|---------------------|
| VARIABLES | PRUEBAS BREVE | DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
| CI ¹⁴² | WISC-R/WISC-IV | | | | |
| | RAVEN | | | | |
| | K.BIT | | | | |
| Motivación de Logro ¹⁴³ | Cuestionario CEAM-M | | | | |
| | Cuestionario MAPE-I y II | | | | |
| Ansiedad | CAS, Cuestionario de Ansiedad Infantil. (Gillis, J.S., 2003) (Ed. TEA) | Permite apreciar el nivel de ansiedad infantil | Individual o Colectiva | 20-30 min | 6-8 años |
| | STAIC, Cuestionario De Ansiedad Estado/ Rasgo en Niños. (Spielberger, C.D., 2001) (Ed. TEA) | Permite apreciar el nivel de ansiedad en niños y adolescentes | Individual o Colectiva | 15-20 min | 9-15 años |
| Estrés | EMEST: Escala Magallanes de Estrés. (García, E.M., y cols., 1998) (Ed. Grupo Albor) | Permite valorar la intensidad de las respuestas de estrés que ha mantenido de manera regular el sujeto durante un período de tiempo | Individual o Colectiva | 5-10 min | A partir de 12 años |
| | Subescala del "BASC ¹⁴⁴ " | | | | |

142. Solo evaluar esta variable, si está bajo sospecha fundada, avalada por información facilitada por el maestro y/o tutor y por las primeras exploraciones llevadas a cabo con el sujeto. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con el BRE.

143. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Intervinientes en los PE.

144. Explicada en la tabla anterior de Evaluación de las Variables Intervinientes en el TDAH.

| | | | | | |
|---|--|--|---|-----------|---|
| Agresividad | Test BULL-S, Medida de la Agresividad entre Escolares. (Cerezo, F., 2000). Forma A (alumnos), y P (profesores) (Ed. Grupo Albor) | Permite identificar las características socio-afectivas del grupo. Detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento, e identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales. | Forma A: colectivo Forma P: individual | 25-30 min | A: 7-16 años P: Ed. Primaria y ESO |
| | Subescala del "BASC" | | | | |
| Autoestima, Autoconcepto¹⁴⁵ | A-EP | | | | |
| | AF-5 | | | | |

145. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con los PE.

Capítulo 12. Evaluación Específica de la: Discapacidad Intelectual Límite

En este capítulo se presenta la evaluación psicopedagógica de un caso de Discapacidad Intelectual Límite que puede servir de guía y apoyo. Para llevar a cabo la evaluación específica se sigue el protocolo y el procedimiento de trabajo explicado en los capítulos anteriores aplicado al caso N° 8 presentado en el capítulo N° 6 del Primer Volumen de la Colección de la que forma parte el presente libro.

1. RESUMEN DEL CASO N° 8¹⁴⁶

“T” es una niña de 10 años que cursa 5° de primaria. Lleva en este colegio desde 1° de primaria. Le cuesta mucho trabajo entender las tareas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio, a pesar de que pone interés y está motivada por aprender. Lee bastante mal, comete errores como sustituir una letra por otra, cambiar el orden de las letras, añadir letras, ..., además, segmenta las palabras en sílabas. También presenta problemas con la escritura, la grafía es casi incomprensible, copia regular, en la escritura al dictado comete muchos errores tanto naturales como arbitrarios, es muy lenta y se distrae con mucha facilidad. Al hablar tiene problemas en la comprensión y en la expresión, aunque articula bien todos los fonemas. En matemáticas no consigue aprender la mecánica de las operaciones y es incapaz de resolver problemas sencillos. Tiene un buen comportamiento. En el test de inteligencia “WISC-R”, obtuvo un cociente intelectual de 75 (CI verbal: 74 y CI manipulativo: 80).

En cuanto a la relación con los demás compañeros, “T” prefiere jugar con niños más pequeños que ella, suele relacionarse en el patio con los chicos y chicas de educación infantil. Los niños de su clase no quieren jugar con ella.

* HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Del análisis de los datos aportados por la tutora en la demanda y en los protocolos de detección, llegamos a la conclusión de que “T”:

- + CI 75
- + No hay evolución alguna a pesar de los esfuerzos que está haciendo la profesora para que mejore
- + Problemas en la comprensión y expresión del lenguaje oral
- + Errores en la lectura, escritura y en las matemáticas

146. Para mayor información, véase Anexo III, Caso N° 8, del Primer Volumen de la colección de la que forma parte el presente libro.

- + Lentitud en la realización de tareas
- + Interés y motivación por aprender
- + Buen comportamiento
- + Distraída
- + Problemas en las relaciones sociales con los compañeros de su edad

Por lo que la hipótesis de trabajo que explica el mayor número de datos es la siguiente:

“T”, ES UNA NIÑA QUE PRESENTA **DISCAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE**. DICHA DISCAPACIDAD LE OCASIONA BAJO RENDIMIENTO EN TODAS LAS ÁREAS ESCOLARES DE APRENDIZAJE Y EN LA ADAPTACIÓN INTERPERSONAL, EN EL MARCO DE PROCESOS INTENCIONALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EN SITUACIONES DE RELACIONES INTERPERSONALES.

2. Evaluación Específica

2.1. Análisis de la Tarea.

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa.

* Análisis de las Tareas en las que el sujeto encuentra dificultades:

“T”, encuentra dificultades en:

- La Resolución de Problemas Matemáticos.
- Tareas de Cálculo
- Lectura: Descodificación y Comprensión Lectora
- Escritura: Descodificación, Ortografía y Composición Escrita
- En todas las actividades en las que estas tareas estén implicadas.

A) Tipo de Estrategias que demanda la Tarea:

+ Resolución de Problemas:

- Traducción (representación de cada componente de la tarea)
- Integración (elaboración de un modelo o esquema coherente con el problema)
- Planificación (elaboración de un plan, pasos y procedimientos para resolver el problema)
- Realización de las operaciones
- Revisión (controles parciales y finales de lo realizado)

+ Tareas de Cálculo:

- Comprensión del significado de las operaciones
- Conocer procedimientos de cálculo (por ejemplo, saber colocar las cantidades, saber cuándo debe de “llevarse” una cifra a la columna de las decenas, centenas, ..., conocer las reglas de la división, etc.)
- Saber encadenar unos cálculos con otros, en una secuencia ordenada que le lleve a la solución de la tarea

- Automatizar lo antes posible los cálculos básicos para redistribuir el uso de los recursos cognitivos (de atención y memoria de trabajo) y disminuir significativamente el tiempo de realización de las tareas.
- Revisión (controles parciales y finales de lo realizado)
- + Lectura: Descodificación, Velocidad y Comprensión Lectora:
 - Descodificación:
 - o El aprendizaje y aplicación automática de las reglas de conversión g-f, no entraña el uso de estrategias específicas.
 - Velocidad:
 - o Automatizar el proceso de reconocimiento. Es un requisito imprescindible para que el lector pueda liberar recursos de atención y de memoria de trabajo y dedicarlos a la comprensión. De tal manera que no tengan que “pensar para leer”, sino que puedan “pensar en lo que leen”.
 - o Articulación subvocal mientras lee.
 - Comprensión lectora:
 - o Elaborar ideas.
 - o Suprimir la información no relevante.
 - o Realizar inferencias.
 - o Seleccionar, organizar y elaborar la información relevante.
 - o Autorregular la comprensión.
- + Escritura: Descodificación, Ortografía y Composición Escrita:
 - Descodificación:
 - o El aprendizaje y aplicación automática de las reglas de conversión f-g, no entraña el uso de estrategias específicas.
 - Ortografía:
 - o Almacenar y automatizar el uso de las reglas ortográficas
 - o Revisión (relectura y corrección)
 - Composición Escrita:
 - o Planificación: generar ideas, organizarlas y establecer metas y submetas que guíen la realización del plan de escritura.
 - o Traslación.
 - o Revisión (relectura y edición).

B) Clase de Tarea:

- Tareas de 1ª Clase: Estrategias + Conocimientos
 - Estrategias (vistas en el apartado anterior)
 - Conocimientos:
 - + Resolución de Problemas:
 - Semánticos (propios del problema) y Vocabulario Matemático (“diferencia”, “doble”, “mitad”, etc.)
 - Traducir a lenguaje matemático
 - Sobre números y operaciones matemáticas en general (sumar, restar, multiplicar, dividir, etc.)
 - Sobre procedimientos matemáticos específicos, etc.
 - + Tareas de Cálculo:
 - Semánticos (vocabulario matemático).
 - Sobre signos matemáticos.
 - Sobre números.
 - Sobre las distintas operaciones y sus reglas.

+ Lectura: Velocidad y Comprensión Lectora:

- Velocidad Lectora:
 - Reconocimiento visual y/o fonológico.
- Comprensión Lectora:
 - Sobre vocabulario.
 - Sobre el tema del que se trate el texto.
 - Sobre las características morfosintácticas de las palabras y las frases (reglas de puntuación y acentuación, funciones de las palabras, etc.)

+ Escritura: Composición Escrita y Ortografía:

- Ortografía:
 - Sobre las reglas ortográficas
- Composición Escrita:
 - Sobre el lector.
 - Sobre el tema del que hay que escribir.
 - Sintácticos (reglas gramaticales).
 - Semánticos (vocabulario, etc).
 - Textual (las diferentes frases/ideas deben encajar de forma coherente entre sí y con el resto de los párrafos).
 - Contextuales (el estilo debe ser apropiado al contexto).
 - Sobre reglas ortográficas.
- Tareas de 3ª Clase: Conocimientos:
 - Estrategias (vistas en el apartado anterior).
 - Conocimientos:

+ Lectura: Descodificación:

- Conciencia fonológica y habilidades de segmentación de sonidos del habla.
- Conocimientos fonológicos.
- Las reglas de conversión de los grafemas en fonemas.
- La conexión o ensamblaje de unos fonemas con otros en la lectura de sílabas y palabras.
- Vocabulario.
- Rima y aliteración.

+ Escritura: Descodificación:

- Conocimientos fonológicos y morfosintácticos.
- Conciencia fonológica y habilidades de segmentación del lenguaje escrito.
- Reglas de conversión de los fonemas en grafemas.
- Conexión o ensamblaje de unos grafemas con otros en la escritura de sílabas y palabras.

C) Nivel de Aprendizaje que exige la Tarea:

- Tareas de Nivel I: Estrategias + Conocimientos.
- Tareas de Nivel III: Conocimientos (descodificación en tareas de lectura y escritura).

D) Tiempo que se precisa para realizar la Tarea:

- Hemos controlado el tiempo (cuadro 37) que tardan en realizar este tipo de tareas, a través de la observación directa en el aula, tres alumnos (además de “T”): (i) un chico que los sabe hacer muy bien; (ii) Otro chico que los hace regular; (iii) y una chica que los suele hacer mal.

- El tiempo que “T” tarda en hacer las tareas es, más del doble o del triple del tiempo que tarda el primer alumno.

| Cuadro 37. TIEMPO QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES¹⁴⁷ | | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| | Alumno que hace BIEN las tareas | Alumno que hace REGULAR las tareas | Alumna que hace MAL las tareas | “T” |
| PROBLEMAS | 3'58" | 4'20" | 6'20" | 8'25" |
| CÁLCULO | 6'34" | 8'32" | 9'10" | 15'25" |
| L E C T U R A (Descodificación) | 1'05" | 1'46" | 3'24" | 5'10" |
| VELOCIDAD LECTORA ¹⁴⁸ | 1'05" | 1'46" | 3'24" | 5'10" |
| C O M P R E N - S I Ó N L E C T O - R A (3 preguntas) | 2/2 | 1/2 | 0/2 | 0/2 |
| ESCRITURA (Descodificación) | 9' | 7'20" | 5'10" | 16'20" |
| COMPOSICIÓN ESCRITA ¹⁴⁹ | 9' | 7'20" | 5'10" | 16'20" |
| ORTOGRAFÍA ¹⁵⁰ | 2 faltas en 75 palabras | 8 faltas en 65 palabras | 23 faltas en 44 palabras | 26 faltas en 38 palabras |

E) Diseño y condiciones de presentación de la Tarea:

- Modo en que se presentan las tareas:
 - Dictadas, escritas en la pizarra por la profesora, escritas en el libro de texto, escritas en un folio fotocopiado y repartido por la profesora, etc.
 - El vocabulario empleado es el adecuado para su curso.
 - Se les pide que cada uno lea en voz baja los ejercicios y los resuelvan como crean más conveniente. Pueden utilizar representaciones gráficas, y esquemas, si lo consideran necesario.
 - La profesora admite la realización de preguntas, para resolver dudas.

147. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

148. Debían leer 98 palabras.

149. Debían hacer una redacción de 8 renglones sobre “el verano”.

150. Se valoraron el número de faltas de ortografía que tuvieron en la redacción anterior.

- Se proporcionan alabanzas durante y al final de la tarea.
- Se valora la limpieza en la realización del ejercicio.
- Contexto en el que se presenta la tarea:
 - Las actividades tienen que realizarse de forma individual.
 - “T”, está sentada en la primera fila en la cual solo hay pupitres individuales, a partir de la segunda fila los alumnos se sientan de dos en dos, en pupitres dobles.
 - Es una clase buena formada por alumnos que trabajan bastante bien, respetan las normas, etc.

2.2. Evaluación Específica del Alumno.

A) Evaluación de la Competencia Curricular (ECC):

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, pruebas de rendimiento¹⁵¹, revisión de los cuadernos, escalas tipo Lickert¹⁵² y entrevistas a los maestros de la chica y a su tutora.

* ECC:

- En general, el nivel de Competencia Curricular de “T” en las áreas de:
 - Lenguaje: se encuentra tres niveles por debajo, especialmente en lectura, comprensión lectora, escritura, composición escrita, gramática y vocabulario. Por lo tanto, en 2º de Primaria.
 - Matemáticas: se encuentra tres niveles por debajo. Por lo tanto, en 2º de Primaria. Tanto en cálculo, resolución de problemas, como en conceptos básicos del área.
 - Conocimiento de Medio: también se sitúa en un nivel de 2º de Primaria.
 - Resto de áreas (música, educación física, ...): un nivel por debajo.

Por lo que el nivel de Competencia Curricular de “T” en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio se sitúa en 2º de Primaria.

- ECC de los Contenidos:
 - Conceptos: dificultades en la comprensión de conceptos, hechos y datos¹⁵³ de las áreas anteriormente mencionadas –matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio–, sobretodo.
 - Procedimientos: “T” no es capaz de aprender adecuadamente procedimientos para resolver tareas adecuadas a su nivel de competencia curricular, utilizarlos de forma adecuada, automatizarlos e incluso generalizarlos.

151. Véase cuadro 15, en el Capítulo 5.

152. Véase cuadro 16, en el Capítulo 5.

153. Los conceptos, hechos y datos de un nivel de 5º de Primaria.

- **Actitudes:** “T” es consciente de que siempre suspende, de que le cuesta trabajo aprender, que pasa mucho tiempo dedicada a las tareas escolares sin obtener resultados, etc.
- Para la ejecución correcta de este tipo de actividades, es necesario que alguien le ayude y le guíe durante todo el proceso, aún así, es incapaz de resolver tareas adecuadas a un nivel de 5º de primaria. Además, es muy lenta, tarda muchísimo tiempo (3 ó 4 veces más) en hacer tareas que sus compañeros resulten en cinco minutos.
- Intenta participar en las actividades que se proponen en clase, está motivada por aprender, tiene buen comportamiento, aunque se distrae muy a menudo en clase (generalmente, cuando no comprende las explicaciones de la profesora). Las actividades que se proponen para casa, las intenta hacer.
- En cuanto a los hábitos y procedimientos de trabajo, “T”: se esfuerza por aprender, adopta una buena actitud hacia los estudios, no es autónoma en su trabajo, pierde frecuentemente su material.
- Por último, “T” considera que su nivel académico en general es muy inferior al del resto de sus compañeros de clase. Piensa que si alguna actividad le sale bien, es debido a la suerte o a la casualidad, y que si falla es *“porque es muy torpe”*.

B) Evaluación Psicopedagógica:

B.1. 1ª Etapa: Evaluación de las Tareas:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa y entrevistas a los maestros de la chica y a su tutora.

*** Realización de las tareas mencionadas anteriormente por la Alumna sola:**

+ Tiempos (véase cuadro 38):

- De Latencia: en todas las tareas evaluadas el tiempo de latencia es muy breve. Se toma menos de la mitad del tiempo (por regla general), que algunos de sus compañeros, para hacer la misma actividad.
- De Realización Total: el tiempo total que emplea en la realización de las tareas es muy elevado. Tarda generalmente de dos a tres veces más que la mayoría de los chicos de su clase.

| Cuadro 38. TIEMPOS QUE PRECISAN DISTINTOS ALUMNOS PARA HACER LAS ACTIVIDADES ¹⁵⁴ | | | | | | | | |
|---|---------------------------------|-------|------------------------------------|----------|--------------------------------|----------|--------------------------|----------|
| | Alumno que hace BIEN las tareas | | Alumno que hace REGULAR las tareas | | Alumna que hace MAL las tareas | | “T” | |
| | TL | TT | TL | TT | TL | TT | TL | TT |
| PROBLEMAS | 1'10" | 3'58" | 54" | 4'20" | 45" | 6'20" | 45" | 8'25" |
| CÁLCULO | 30" | 6'34" | 22" | 8'32" | 10" | 9'10" | 10" | 15'25" |
| L E C T U R A (Descodificación) | 2" | 1'05" | 1" | 1'46" | 1" | 3'24" | 1" | 5'10" |
| VELOCIDAD LECTORA ¹⁵⁵ | 2" | 1'05" | 1" | 1'46" | 1" | 3'24" | 1" | 5'10" |
| COMPRENSIÓN LECTORA (2 preguntas) | 10" | 3'2/2 | 8" | 2'15"1/2 | 5" | 1'10"0/2 | 5" | 5'10"0/2 |
| ESCRITURA (Descodificación) | 50" | 9' | 25" | 7'20" | 5" | 5'10" | 5" | 16'20" |
| COMPOSICIÓN ESCRITA ¹⁵⁶ | 50" | 9' | 25" | 7'20" | 5" | 5'10" | 5" | 16'20" |
| ORTOGRAFÍA ¹⁵⁷ | 2 faltas en 75 palabras | | 8 faltas en 65 palabras | | 23 faltas en 49 palabras | | 26 faltas en 38 palabras | |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

+ Distracciones: se distrae bastante, cuando no entiende las explicaciones de la profesora deja de prestar atención y se pone a “*pensar en las musarañas*” ... En una clase de una hora de duración suele distraerse, por lo menos, una vez cada diez minutos.

+ Verbalizaciones: “*jo, no sé cómo se hace*”, “*no me sale*”,...

+ Demandas: pide ayuda al profesora, “¿qué tengo que hacer?, ¿cómo se hace?, ¿y ahora qué hago, ...?”

+ Estrategias: no utiliza ninguna estrategia para realizar las tareas anteriormente comentadas.

+ Errores:

- En la Resolución de Problemas:

+ Problemas simples de un paso: no sabe cómo hacerlos.

- En Cálculo:

+ En sumas y restas con más de tres cifras.

+ En multiplicaciones y divisiones de una cifra.

+ En operaciones con números decimales.

154. Véase un ejemplo de las actividades al final del capítulo.

155. Debían leer 98 palabras.

156. Debían hacer una redacción de 8 renglones sobre “el verano”.

157. Se valoraron el número de faltas de ortografía que tuvieron en la redacción anterior.

- En Lectura:
 - Descodificación:
 - + En un texto de 98 palabras cometió errores –fonológicos y visuales– al leer 26 palabras.
 - Comprensión Lectora:
 - + Tras leer un texto de 98 palabras, se le hicieron dos preguntas de la lectura: no contestó correctamente ninguna.
- En Escritura:
 - Descodificación:
 - + En la redacción, de 38 palabras que ha escrito, 26 estaban mal, de las cuales 8 eran errores fonológicos (inversiones, uniones y fragmentaciones).
 - Composición Escrita:
 - + Falla a la hora de hacer cualquier tipo de composición escrita. No emplea las estrategias adecuadas para ello (planificación, traslación, revisión).
 - Ortografía:
 - + Comete muchas faltas de ortografía arbitraria; “18 faltas en 38 palabras”.
 - + Éxito/Fracaso: atribuye el éxito en estas tareas a la suerte, casualidad. Y el fracaso a que “*es muy torpe*”.

*** Realización de las tareas mencionadas anteriormente por la Alumna junto con la Maestra/monitora:**

- + Tiempos (véase cuadro 39):
 - De Latencia
 - De Realización Total

Tanto el tiempo de latencia, como el tiempo total, siguen prácticamente igual a pesar de la ayuda de la profesora.

- + Distracciones: bajo la supervisión del profesor el número de distracciones sigue siendo el mismo (6 veces en una hora). Al igual que antes, cuando no entiende las explicaciones de la profesora deja de prestar atención y se pone a “*pensar en las musarañas*” ... Y es la profesora quién tiene que atraer de nuevo su atención hacia la tarea.

| Cuadro 39. TIEMPOS QUE PRECISA “T” PARA HACER LAS ACTIVIDADES JUNTO A LA MAESTRA | | | | |
|---|-----|--------------|---------------|--------------|
| | “T” | | “T” + MAESTRO | |
| | TL | TT | TL | TT |
| PROBLEMAS | 45” | 8’25” | 56” | 7’20” |
| CÁLCULO | 10” | 15’25” | 10” | 14’01” |
| LECTURA (Descodificación) | 1” | 5’10” | 1” | 4’25” |
| VELOCIDAD LECTORA ¹⁵⁸ | 1” | 5’10” | 1” | 4’25” |
| COMPRESIÓN LECTORA (2 preguntas) | 5” | 5’10” 0/2 | 5” | 4’25” 0/2 |
| ESCRITURA (Descodificación) | 5” | 16’20” | 8” | 15’02” |
| COMPOSICIÓN ESCRITA ¹⁵⁹ | 5” | 16’20” | 8” | 15’02” |

TL: Tiempo de Latencia; TT: Tiempo Total

158. Debían leer 98 palabras.

159. Debían hacer una redacción de 8 renglones sobre “el verano”.

- + Verbalizaciones: “a ver si contigo puedo hacerlo bien”, “nunca me salen bien las tareas”, ...
- + Demandas: “ayúdame”, “ahora qué hago”,
- + Estrategias: en función de la tarea, intenta aplicar unas estrategias u otras. Pero, siempre guiado por la maestra, y aún así le cuesta trabajo.
- + Errores: bajo la supervisión directa de la maestra sigue cometiendo los mismos fallos, en todas las tareas.
- + Éxito/Fracaso: el buen resultado en las tareas se lo atribuye a la maestra, a la suerte, a la casualidad. Y los resultados negativos los atribuye a su falta de capacidad.
- + Verbalizaciones de la Maestra: “qué hay que hacer aquí”, “piensa”, ...
- + Estrategias de la Maestra: la maestra descompone la tarea en pasos sencillos y guía en voz alta el pensamiento de “T” durante la ejecución de las mismas.

Como acabamos de observar, las diferencias entre la ejecución de la tarea solo y con la maestra, han sido prácticamente nulas:

- Tanto el tiempo de latencia como el tiempo total de realización de las tareas, es semejante (véase cuadro anterior).
- El número de distracciones sigue siendo el mismo.
- El tipo de verbalizaciones y las peticiones de ayuda son semejantes a cuando realizó la tarea sola.
- El número de errores en las tareas no ha disminuido.



Por lo que el Potencial de Aprendizaje de “T” es muy bajo:

Con estos datos podemos pensar que probablemente “T” puede presentar:
Discapacidad Intelectual o TDAH

Para analizar cómo ejecutan este tipo de tareas algunos compañeros de clase de “T”, (además de los resultados de los otros tres compañeros mencionados anteriormente), han sido elegidos tres sin DA, y el resultado ha sido que no han encontrado tantas dificultades para su resolución. Son ejercicios adecuados para el nivel educativo en el que se encuentran estos chicos.

B.2. 2ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Intervinientes en la DIL: *** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “T”, con sus padres y con su tutora y test psicométricos¹⁶⁰.

160. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables Intervinientes y relacionadas con la DIL.

*** Procesos y Estrategias Intervinientes:**

+ Razonamiento:

- Instrumentos utilizados:

- “RAVEN”: Matrices Progresivas: Escala de Color (CPM) (Raven, J.C., et al., 2001):

| | |
|----------------------|--------------------|
| PERCENTILES | EQUIVALENCIA EN CI |
| En torno al Centil 5 | 75-76 |

+ Desarrollo del Lenguaje:

- Instrumentos utilizados:

- “ITPA”:

| PUNTUACIONES TÍPICAS(PT) DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------|------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|--------------------|--------|----------------------|
| Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria Secuencial | | Test Complementarios |
| Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visual | Integración Auditiva |
| 30 | 36 | 28 | 29 | 28 | 34 | 29 | 30 | 29 | 29 | 30 |

| PUNTUACIONES DE LA EDAD PSICOLINGÜÍSTICA A LA QUE CORRESPONDEN LAS ANTERIORES PT DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|---|--------|------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|--------------------|--------|----------------------|
| Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria Secuencial | | Test Complementarios |
| Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visual | Integración Auditiva |
| 7 | 8 | 7 | 7 | -7 | 8 | -7 | +7 | 6 | 7 | 7 |

+ Memoria de Trabajo (MT) y Atención:

- Instrumentos utilizados:

- Subtest de “Secuencia de Imágenes y de Asociación Semántica” del S-CPT: Swanson Cognitive Test, (Swanson, L.H., 1996):

| | Secuencia de Imágenes MT Visual | Asociación Semántica MT Verbal |
|-------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Puntuación Típica | 4 | 5 |
| Significado | NIVEL MUY BAJO | NIVEL MUY BAJO |

- “CSAT”, Tarea de Atención Sostenida en la Infancia, (Servera, M., Llabrés, J., 2004):

| | | |
|--------------------|------|------------|
| | P.C. | VALORACIÓN |
| Atención Sostenida | 1 | MUY BAJA |

- Observación y entrevistas a los padres de “T” y a su profesora:

Resultados:

- Tiene problemas para concentrarse durante un periodo de tiempo en la tarea: Problemas en Atención Sostenida.
- La capacidad para focalizar su atención en un estímulo, obviando los que no son relevantes y que le distraen, también es deficitaria: Problemas en Atención Selectiva.
- No es capaz de atender a más de un estímulo o tarea relevante al mismo tiempo: Problemas en Atención Dividida.

+ Función Ejecutiva: (control emocional, monitorización ,...)

- Instrumentos utilizados:
 - “BRIEF”: Behavior Rating Inventory of Executive Function (Gioia, G.A., et al., 2000):

| PUNTUACIONES TÍPICAS (PT) DE ALGUNAS SUBPRUEBAS DEL BRIEF | | |
|---|--------|------------|
| | PADRES | PROFESORES |
| INHIBICIÓN | 60 | 65 |
| CONTROL EMOCIONAL | 85 | 85 |
| MT | 85 | 90 |
| PLANIFICACIÓN/ORGANIZACIÓN | 80 | 85 |
| MONITORIZACIÓN | 70 | 75 |

Resumen de la Evaluación de las Variables Intervinientes:

- “T” tiene problemas en el razonamiento abstracto, como así lo demuestran las puntuaciones obtenidas en el RAVEN.
- “T” presenta déficit en procesos y procedimientos psicolingüísticos básicos para el aprendizaje como comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, como así lo muestran las puntuaciones obtenidas en la escala ITPA, y la información recogida a través de la revisión a sus cuadernos y a las actividades anteriormente analizadas. Esto limita seriamente las posibilidades que “T” tiene de aprender en todas las áreas.
- No tiene problemas de articulación.
- “T” presenta déficit en el uso de la MT. Como se puede comprobar en los resultados de los subtest del S-CPT y del BRIEF.
- Es muy lenta en el procesamiento de la información. Además, cuando no consigue comprender las explicaciones de la profesora o los procedimientos de realización de la tarea, se distrae pensando en otras cuestiones que nada tienen que ver con esta.

- “T” muestra déficit de procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje. No consigue aprender, –aunque pone empeño y motivación en ello–, ningún tipo de estrategias de aprendizaje –selección, organización, ...–. Tampoco utiliza procedimientos de autorregulación del aprendizaje –planificación, revisión,...–. Y además, no posee conocimientos sobre las variables y procedimientos personales que son requeridos por las distintas tareas para poder aprender.
- Es una chica emocionalmente inmadura. Es cariñosa, simpática, no es agresiva, aunque tiene problemas para controlar sus emociones. Por ejemplo, durante el juego, ante situaciones de frustración, grita, llora, ..., Además, se relaciona con niños mucho más pequeños que ella (alumnos de educación infantil).

B.3. 3ª Etapa: Evaluación de los Procesos y Estrategias Relacionadas con la DIL:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “T”, con su tutora, con los padres y test psicométricos¹⁶¹.

* Procesos y Estrategias Relacionadas:

+ Exploración Neurológica: se ha remitido a “T” al Neurólogo para que le haga un estudio complementario a nuestra evaluación psicopedagógica.

Resultado: disfunción neurológica que provoca retrasos y alteraciones en el desarrollo de funciones psicológicas y CI bajo.

+ Inteligencia:

- Instrumentos utilizados:

- “WISC-R” (Escala de Inteligencia de Wechsler para niños Revisada, 2001):

| | |
|-------------------|----|
| C.I. VERBAL | 74 |
| C.I. MANIPULATIVO | 80 |
| C.I.TOTAL | 75 |

+ Autoconcepto:

- Instrumentos utilizados:

- “AF-52, Autoconcepto (García, F., y Musitu, G., 2001):

| Autoconcepto | P.C. |
|-------------------|------|
| Académico-Laboral | 3 |
| Social | 3 |
| Emocional | 5 |
| Familiar | 10 |
| Físico | 10 |

161. A continuación, se especificarán algunos test utilizados para la resolución del caso que nos ocupa. No obstante, en el apéndice del presente capítulo, mostramos un cuadro con una revisión de algunas pruebas que consideramos relevantes para la evaluación de las variables Intervinientes y relacionadas con la DIL.

+ Conducta Adaptativa y Habilidades Sociales:

- Instrumentos utilizados:

- Entrevistas a la chica, a la profesora y a la familia. (Se han utilizado algunas preguntas extraídas de las Escalas Vineland de Conducta Adaptativa).

Resultados:

- No sabe interpretar la hora en un reloj de aguja.
- No sabe utilizar el dinero (controlar los cambios, realizar compras sencillas, ...).
- No es autónoma en el trabajo escolar, ni en la vida diaria “*necesita que se lo organicen todo, que se lo den todo hecho, ...*”. Por ejemplo, es incapaz de poner bien la mesa, hacerse un bocadillo, organizarse la mochila, etc. Ahora bien, es capaz de asearse, vestirse y comer sola.
- No sabe relacionarse con los chicos de su edad, quienes la ignoran y/o rechazan a la hora de elegirla para trabajar o para jugar con ellos. “T”, cada día es más consciente de ese rechazo y sufre por ello. Como anteriormente se ha mencionado, prefiere jugar con chicos de cursos inferiores al suyo.

Resumen de la Evaluación de las Variables Relacionadas:

- “T” presenta un C.I. límite. Muestra puntuaciones más altas en las aptitudes manipulativas que en las verbales.
- Presenta problemas de autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico).
- Sus conductas adaptativas no se corresponden con las de una chica de su edad y curso.
- “T” presenta problemas de habilidades sociales.

B.4. 4ª Etapa: Evaluación de las Relaciones de la Alumna con sus iguales y con los adultos:

*** Técnicas e Instrumentos Utilizados:**

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación directa no participativa, entrevistas con “T” y cuestionarios¹⁶².

*** Relaciones de la Alumna con sus iguales y con los adultos:**

- Cognición Social
- Relaciones Sociales
- Habilidades Sociales

Tras la evaluación de estas variables, podemos concluir que “T”, es una chica sensible, sociable (aunque con niños más pequeños), simpática, afectuosa. Pero las relaciones sociales con sus compañeros de clase no son adecuadas. Éstos la ignoran y/o rechazan, tanto para jugar como para trabajar en clase. Además, “T” percibe que no cuentan con ella y que en ocasiones incluso la rechazan, sintiéndose mal por ello. “T” Carece de habilidades sociales que le faciliten dichas relaciones

162. Véase cuadro 23 del capítulo 6.

B.5. 5ª Etapa: Evaluación del Currículum del Alumno¹⁶³

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con la Dirección del Centro y con el tutor.

- No hay datos relevantes para el caso que nos ocupa.

C) Evaluación de la Escuela:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan la observación y entrevistas a la Dirección del Centro, a la tutora y a los compañeros.

* Evaluación de la Escuela:

- La maestra:

- . Se muestra interesada e implicado en que la situación de “T” mejore lo antes posible.
- . Competencias profesionales y prácticas de enseñanza:
 - + La tutora posee conocimientos sobre las dificultades en el aprendizaje en general y sobre diferentes métodos de enseñanza adecuados a estos chicos. No obstante, nosotros le explicaremos detenidamente cuál es el problema de “T” y qué debe hacer ella para intentar ayudar en la propuesta de intervención que llevaremos a cabo¹⁶⁴.
- . Actitudes, motivación y expectativas:
 - + La tutora considera que a “T” le cuesta mucho trabajo aprender.
 - + Piensa que a pesar de nuestra ayuda y su experiencia, será muy difícil hacer que “T” mejore, ya que presenta un retraso escolar bastante significativo.
 - + No entiende cómo el problema no ha sido detectado, evaluado y tratado con anterioridad.
- . Las relaciones del profesor tanto con “T”, como con sus padres son buenas.

- Los compañeros:

- . Las relaciones de “T” con sus compañeros de clase no son adecuadas, no está bien aceptada en el grupo. Es una chica ignorada y/o rechazada, tanto para el juego como para el trabajo escolar.
- . En cuanto al aprendizaje se refiere, la mayoría considera que “T” no aprueba por que *“es muy torpe”*.
- . Consideran, que tiene que esforzarse mucho para conseguir aprobar.
- . No entienden que “T” no haya repetido curso.

- Organización y Recursos:

- . El centro cuenta con una PT.
- . El equipo directivo apoya el trabajo con los alumnos con DA, aspecto que viene reflejado en el Plan de Centro.
- . El número de alumnos en el aula de “T” es de 21.
- . Contexto sociocultural en el que se sitúa el Centro: en un barrio con un Nivel Sociocultural: “medio-bajo”.

163. En esta etapa, se recogen los datos personales y formales del desarrollo curricular de la alumna.

164. Véase Volumen III.

D) Evaluación de la Familia:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas con la familia.

* Evaluación de la Familia:

- Estatus Educativos:

- . Los padres de “T”, tienen estudios primarios.
- . La calidad del lenguaje que emplean es simple, caracterizado por el uso de frases cortas, vocabulario pobre y muy gestual.
- . Los hábitos Lectores en casa no existen.

- Normas y Pautas de Educación:

- . Valoran el esfuerzo y el respeto por el aprendizaje y la escuela.
- . Por las tardes la madre de “T” se pone con ella a estudiar y a hacer los deberes, pero señala que *“no es capaz de ayudarle”*, porque no domina las estrategias que ha de utilizar para que el tiempo empleado en el estudio sea productivo.
- . Siempre han pensado que a “T” le costaba demasiado aprender.
- . Entre la familia y el centro hay buena relación. Están dispuestos a colaborar para disminuir las dificultades que presenta.

- Expectativas, motivación y actitudes:

- . Las expectativas de futuro que los padres de “T” tienen, es que termine 4º de ESO y se ponga a trabajar, o que haga un Ciclo Formativo de Formación Profesional.

- Recursos Económicos:

- . Los padres no disponen actualmente de recursos económicos suficientes como para pagar algún tipo de apoyo escolar ajeno a la escuela.

E) Evaluación del Contexto Social:

* Técnicas e Instrumentos Utilizados:

Para la evaluación de este apartado, se utilizan entrevistas a los profesores que viven en el barrio.

* Evaluación del Contexto Social:

- Características Sociales y Económicas:
 - . “T” vive en el mismo barrio en el que se localiza el Centro.
 - . La zona cuenta con instalaciones deportivas, centros sociales, ...
 - . El estatus económico de las personas que allí viven, suele ser “bajo” y/o “medio-bajo”.
 - . El nivel educativo de los vecinos es bajo. La mayoría de ellos solo cuentan con estudios primarios.
- Referentes Culturales:
 - . “T” se encuentra bien integrada en el barrio en el que vive. Tiene amigos con los que juega frecuentemente, pero estos suelen ser más pequeños que ella.

3. Toma de Decisiones

3.1. Diagnóstico Prescriptivo:

- Resumen de la Evaluación:

Evaluación Curricular: el nivel de Competencia Curricular de “T” en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio se sitúa en 2º de Primaria. En el resto de las áreas (música, educación física, etc), tiene una Competencia Curricular de 4º de Primaria.

Evaluación Psicológica: C. I. Límite (CI Verbal, menor que CI Manipulativo). Presenta problemas relacionados con el razonamiento abstracto, la atención, los procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje. Además, muestra déficit en los procesos y procedimientos psicolingüísticos –comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito–, y en las Funciones Ejecutivas: memoria de trabajo, planificación, control emocional, flexibilidad cognitiva. A la hora de realizar las tareas, el tiempo de latencia es 2-3 veces menor que el de sus compañeros, y el tiempo de realización total de la misma es 4-5 veces mayor. El número de errores es muy elevado. Es muy lenta en el procesamiento de la información.

En lo personal y social, es sensible, sociable (pero con chicos más pequeños), simpática, afectuosa. Las relaciones con sus compañeros de clase no son adecuadas. Éstos le ignoran y/o rechazan, no quieren trabajar, ni jugar con ella. “T” está empezando a percibir el rechazo de sus compañeros, lo que le afecta negativamente a su autoconcepto y autoestima. Carece de habilidades sociales que le faciliten dichas relaciones.

La profesora está preocupada y sorprendida de que “T” haya llegado a 5º de Primaria sin que anteriormente se hayan adoptado medidas para intentar paliar sus dificultades. Tiene interés en trabajar con la alumna. La familia está dispuesta a colaborar.



Tras el análisis de todos los datos comentados anteriormente, se acepta la Hipótesis de Trabajo:

“T”, ES UNA NIÑA QUE PRESENTA **DISCAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE**. DICHA DISCAPACIDAD LE OCASIONA BAJO RENDIMIENTO EN TODAS LAS ÁREAS ESCOLARES DE APRENDIZAJE Y EN LA ADAPTACIÓN INTERPERSONAL

POR LO QUE SE PROPONE:

3.2. Plan de Intervención Psicoeducativa¹⁶⁵

- 1º. Se propone para “T” una Adaptación Curricular Individualizada, con carácter de significatividad, dado que, un análisis de su competencia curricular, revela niveles inferiores al curso académico actual en diferentes áreas (fundamentalmente, Lenguaje y Matemáticas).

165. Véase Volumen III, donde aparece de forma extensa la propuesta de intervención para “T”.

- 2°. Para sus dificultades en lectura y escritura se proponen actividades como las que aparecen a continuación:
- Actividades de conciencia fonológica: Búsqueda de palabras que rimen a partir de palabras dadas; Construcción de rimas sencillas; Segmentación de sonidos del habla, de sílabas finales, iniciales, de palabras leídas, etc.; Identificación de cambios semánticos y sintácticos (conceptuales) al sustituir sílabas y fonemas.
 - Ejercicios de copia y dictado de palabras.
 - Lectura frecuente de libros adaptados a su nivel lector.
 - Actividades similares a las propuestas en los programas:
 - o “PROMELEC”: Programas para la mejora de la lectura y escritura (Vallés, A., 1998) (Ed. Promolibro).
 - o “Lectoescritura 2”. Programa de Habilidades Metalingüísticas de segmentación de palabras (Vallés, A., 1999) (Ed. Promolibro).
 - o “Cuadernos de Recuperación y Refuerzo de las Técnicas de Trabajo Intelectual: Programa de refuerzo de la Expresión Escrita” (Lorenzo, J.M.) (Ed. EOS).
 - o “Construyo la Regla Ortográfica 1, 2 y 3”, (Álvarez, J., y Martínez, M., 1997) (Ed. Promolibro).
 - o “Programa de Composición Escrita para alumnos con Dificultades en el Aprendizaje de la lectura y escritura”, (Romero, J.F., 2002) (Ed. Aljibe).
 - o “Programa de Comprensión Lectora para alumnos con Dificultades en el Aprendizaje de la lectura y escritura”, (Romero, J.F., 2002) (Ed. Aljibe).
- 3°. En el área de Matemáticas, se propone la realización de actividades¹⁶⁶ como las que aparecen en los siguientes programas:
- o “Programa de Autoinstrucciones para alumnos con DA en las Matemáticas: Cálculo y Resolución de Problemas”, (Romero, J.F., 2001) (Ed. Aljibe).
 - o Ejercicios de Recuperación del Cálculo, (Fernández, F, y cols., 2000) (Ed. CEPE).
 - o Cuadernos de Recuperación y Refuerzo de las Técnicas Básicas, (Vidal, J.G., y Manjón, D.J.) (Ed. EOS).
 - o Refuerzo y Desarrollo de las Habilidades Mentales Básicas, (Yuste, C., y García, N., 1999) (Ed. ICCE).
- 4°. Para la mejora de los procesos y procedimientos psicolingüísticos, se proponen actividades como las vistas anteriormente en el apartado de lectoescritura, además de las que podemos encontrar en los cuadros, 49, 50 y 51, del Vol. III de la presente colección.
- 5°. Para aumentar la atención, mejorar la MT, la planificación y la flexibilidad cognitiva, así como los procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje, se propone la aplicación de programas cognitivos específicos en éstas áreas, así como un ámbito reducido e individualizado de actuación (PT). Para ello, se podrá hacer uso de actividades como las propuestas en los programas que se mencionan a continuación:
- o Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia “PROGRESINT” (nivel, 2 y 3), (Yuste, C., y cols.) (Ed. CEPE).
 - o “Atención y Memoria: Educación Primaria: Taller de atención y memoria”. (Vallés, A., 1994) (Ed. Promolibro).

166. Estas actividades también resultan útiles para mejorar el razonamiento lógico.

- o Estrategias para aprender a aprender. (Calvo, A.R., 2000) (Ed. Escuela Española)
 - o “APDI”: Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia. (Yuste, C., y Franco, J., 2002) (Ed. ICCE).
 - o “PROESMETA”. Programas de estrategias metacognitivas para el aprendizaje, (Vallés, A., 2000) (Ed. Promolibro).
- 6°. Para mejorar las habilidades sociales y sus relaciones con los compañeros de clase, se proponen actividades como las que aparecen en los programas siguientes:
- o “Habilidades Sociales en la Escuela: Programa de Enseñanza”. (Martínez, M.M., 1998) (Ed. Promolibro).
 - o “PHS”: Programa de Habilidades Sociales. (Verdugo, Al., y cols., 1997) (Ed. Amarí).
 - o Programa de habilidades sociales (Nivel I y II), (Álvarez, J., 1999) (Ed. Aljibe).
- 7°. Para mejorar su autoconcepto y autoestima, se proponen los programas:
- o “Autoestima”: 2º y 3º, Ciclo de Primaria, (Vallés, A., y Vallés, C., 1998) (Ed. Marfil).
 - o “Autoconcepto y Autoestima”, (Vallés, A., 1998) (Ed. Escuela Española).
- 8°. Finalmente, se deberá establecer un programa de intervención familiar, a fin de concienciar a los padres de su papel en el desarrollo educativo de la niña, siguiendo las directrices y programas de trabajo en el centro. La ejecución y desarrollo de los programas en casa, como refuerzo de lo trabajado en el aula, debe organizarse sobre elementos concretos, a fin de que las relaciones padres-hija estén centradas en sus capacidades y características personales, adaptados a su realidad individual. Estará indicada la reflexión sobre la conveniencia de un apoyo externo (academia o clases particulares), o bien clases de refuerzo en el Centro (fuera de horario escolar) con patrocinio de la AMPA, Ayuntamiento, etc.

APÉNDICE 5.

Revisión de Pruebas para la Evaluación:

De Variables Intervinientes y Relacionadas con el Bajo Rendimiento Escolar.

ACTIVIDADES EMPLEADAS PARA EVALUAR LA TAREA

1. Resuelve:

Ayer mi tío me regaló 20 euros. He ido a la papelería y me he comprado 5 lápices, 6 gomas, 3 libretas, un compás y una carpeta. Si cada lápiz cuesta 0,67 euros, cada goma 0,39 euros, cada libreta 2,75 euros, el compás 4,15 euros y la carpeta 3,88 euros ¿Tendré suficiente? ¿Me sobrará algo?.

2. Calcula:

a) $48578 \times 89 =$

b) $785596 : 953 =$

3. Lee y contesta:

Era una tarde amarilla en la que el sol parecía un dragón enfurecido. Sus rayos se estrellaban sobre las fachadas blancas y resplandecientes de cal. De pronto todo el amor y paz que reinaba en el cielo se convirtió en una guerra feroz en la que las nubes eran las protagonistas; formaban imágenes de feroces guerreros y luchaban sin cesar, los choques de las armaduras ...

| EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES EN LAS DIL | | | | | |
|---|---|---|------------------------|-----------|-------------------------------|
| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
| Razonamiento | Subprueba de Razonamiento Abstracto de la "BTI", Batería TEA Inicial. (García, J.E., y cols., 2006) (Ed. TEA) | Esta subprueba nos permite evaluar el razonamiento abstracto. Pero, la prueba completa se utiliza para la evaluación de aspectos de la inteligencia general. | Individual y Colectiva | 10 min | 6-7 años |
| | RAVEN. Matrices Progresivas: Escala de Color (CPM), General (SPM) y Superior (APM). (Raven, J.C., et al., 2001) (Ed. TEA) | Permite evaluar el razonamiento abstracto. Con esta prueba se pueden obtener puntuaciones de CI. | Individual y Colectiva | 40-90 min | Niños, Adolescentes y Adultos |
| | Subprueba de Razonamiento abstracto del "DAT-5", Test de Aptitudes Diferenciales. (Bennet, G. K., et al., 2000) (Ed. TEA) | Esta subprueba nos permite evaluar el razonamiento abstracto. Pero, la prueba completa se puede utilizar para la evaluación de siete aptitudes intelectuales básicas. | Colectiva | 20-30 min | A partir de 12 años |
| Desarrollo del Lenguaje | Prueba de Lenguaje Oral de Navarra, Revisada: PLON-R, (Aguinaga, G., Armentia, M.L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N., 2004) (Ed. TEA) | Permite evaluar el <u>desarrollo del lenguaje oral</u> en el niño | Individual | 10-12 min | 3-6 años |
| | Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas: ITPA. (Kira, S.A., Mc Carthy, J.J., y Kira, W.D., 2004) (Ed. TEA) | Permite detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación (<u>deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión</u>). | Individual | 1 hora | 3-10 años |

| | | | | | |
|--|---|--|------------|----------|--------------------|
| | Batería del Lenguaje Objetivo y Criterial: BLOC, (Puyuelo, M., Wiig, E.H., Renom, J., y Solanas, A., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar la <u>competencia lingüística</u> , dividiéndola en cuatro módulos genéricos: <u>morfología, sintaxis, semántica y pragmática</u> . | Individual | Variable | 5-14 años |
| | Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo: ELCE, (López, M.J., et. Al, 2002) (Ed. CEPE) | Permite evaluar el <u>lenguaje comprensivo y expresivo</u> . | Individual | Variable | 2 -9 años |
| Memoria de Trabajo¹⁶⁷ y Atención | Batería “AM” de Atención y Memoria de la Escala Manipulativa Internacional de Leiter-R. (Roid, G., y Millar, L, 1996) (Ed. TEA) | La Batería “AM”, permite valorar los problemas de <u>atención y de memoria</u> . | Individual | 40 min | 2- 20 años |
| | Subtests de “Secuencia de Imágenes” y de “Asociación Semántica”, del Swanson Cognitive Processing Test (S-CPT ¹⁶⁸), (Swanson, L.H., 1996) (Ed. Pro. Ed) | Permite valorar la <u>Memoria de Trabajo</u> con y sin ayuda del evaluador. | Individual | Variable | A partir de 5 años |
| | TOMAL, Test de Memoria y Aprendizaje (Reynolds, C.R., y Bigler, E.D., 2001) (Ed. TEA) | Es un instrumento de gran utilidad para detectar disfunciones de la <u>memoria</u> . Con ella, se pueden obtener tanto índices generales como otros más específicos de la memoria. | Individual | 45 min | 5-19 años |

167. Véase cuadro 13 del Volumen 1 de esta colección.

168. Con esta prueba completa se pueden obtener puntuaciones de CI.

| | | | | | |
|---|---|--|------------------------|-------------------------|--|
| | Tarea de Atención Sostenida en la Infancia: CSAT. (Servera, M. y Llabrés, J., 2004) (Ed. TEA) | La finalidad de esta prueba es evaluar la capacidad de <u>atención sostenida</u> del niño mediante una tarea de vigilancia. | Individual | 7 min y 30 seg. | 6-11 años |
| | AGL: Atención Global-Local. (Blanca, M.J., Salabardo, C., y cols., 2005) (Ed. TEA) | Esta prueba nos permite evaluar la <u>atención selectiva, sostenida y dividida</u> del alumno. | Individual y Colectiva | 10 min | 12-18 años |
| | Escalas Magallanes de Atención Visual: EMAV-1 y 2. (García, E.M., y Magaz, A., 2000) (Ed. Grupo-Albor) | Se utiliza para valorar de manera cuantitativa y cualitativa la capacidad de focalizar, mantener, codificar y estabilizar la atención a estímulos visuales, durante un período de tiempo determinado, mientras se ejecuta una tarea motriz simple. | Individual o Colectiva | I: 30 min II: 40 min | I: 5-9 años II: a partir de 10 años |
| Procedimientos mentales: (estrategias de aprendizaje, metacognición) | Cuestionario CEAM-C de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Parte Cognitiva. (Ayala, C., Martínez, R., y Yuste, C., 2004) (Ed. EOS) | Permite medir las <u>estrategias de aprendizaje</u> para el trabajo intelectual | Individual o Colectiva | 20 min | 12-18 años |
| | Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, CEA. (Beltrán, J.A., Pérez, L., Ortega, M.I., 2006) (Ed. TEA) | Permite evaluar las principales <u>estrategias de aprendizaje</u> utilizadas por los estudiantes. | Colectiva | 30-40 min | 12-16 años |

| | | | | | |
|-----------------------------|--|---|---|-----------|------------|
| | Registro del Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender: REAM ¹⁶⁹ (Ayala, C., y Galve, J.L., 2001) (Ed. CEPE) | Permite identificar los principales aspectos relacionados con el <u>estilo de aprendizaje</u> y la motivación del alumno cuando se enfrenta al aprendizaje | Se trata de un cuestionario que deben rellenar los profesores | Variable | 6-18 años |
| | Cuestionario CHTE, de Hábitos y Técnicas de Estudio (Álvarez, M., y Fernández, R., 2002) (Ed. TEA) | Permite evaluar algunos aspectos de los <u>hábitos y técnicas de estudio</u> . | Colectiva | 30 min | 11-17 años |
| Desarrollo Emocional | Área personal/ social, del Inventario de desarrollo, BATTE-LLE, (Newborg, J., et al., 1996) (Ed. TEA) | Permite apreciar el nivel del niño en el área personal/ social. La escala completa permite conocer el nivel del niño en las distintas áreas de su desarrollo. | Individual | 15-20 min | 0-8 años |
| | Área de Socialización, de la Guía Portage de la Educación Preescolar, (Bluma, S., et al., 1995) (Ed. Symtec) | Permite evaluar el nivel del niño en el área de socialización. La guía completa permite conocer el nivel del niño en las distintas áreas de su desarrollo. | Individual | Variable | 0-6 años |

169. Útil también para evaluar: Motivación de Logro, Atribuciones y Actitudes hacia el Aprendizaje.

| EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA DIL | | | | | |
|---|--|--|---|-----------|---------------------------------------|
| VARIABLES | PRUEBAS | BREVE DESCRIPCIÓN | Aplicación | T' | Edad |
| CI ¹⁷⁰ | WISC-R/WISC-IV | Permite llevar a cabo la evaluación de la inteligencia | Individual | 50-60 min | 4-6 años y medio |
| | WPPSI, Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria. (Wechsler, D.) (Ed. TEA) | | | | |
| | K. BIT | | | | |
| MLP ¹⁷¹ | Subpruebas del Test "TOMAL ¹⁷² " de Memoria y Aprendizaje | | | | |
| Psicomotricidad ¹⁷³ y Motricidad | Subprueba de Psicomotricidad del CUMANÍN | | | | |
| | EPP | | | | |
| | Escala de Motricidad de la "MSCA", Escalas McCARTHY de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños. McCarthy, D., 2006) (Ed. TEA) | Permite evaluar aspectos del desarrollo motor del niño | Individual | 15-20 min | 2 años y medio - 8 años y medio |
| Conducta Adaptativa, Habilidades Sociales | EMSV: Escala Vineland de Madurez Social (Aguilar, 1988). | Permite Evaluar el grado de Madurez Social de los alumnos a partir de la información proporcionada por padres y profesores | Se trata de unas entrevistas para padres y/o adultos que pasan tiempo con el niño y de unos cuestionarios para profesores | Variable | Padres: 0-18 años Prof.: 3-12 años |

170. Alguna de las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con el BRE.

171. Para medir la MLP, también podemos hacer uso de pruebas generales de inteligencia y/o de razonamiento, como las ya mencionadas en las tablas anteriores.

172. Esta prueba está explicada en el cuadro de Evaluación de las Variables Intervinientes en la DEA.

| | | | | | |
|--|---|---|---|----------|-----------|
| | AAMR: Escala de Conducta Adaptativa de Vineland (Sparrow, Balla y Cichetti, 1984) | Constituye una medida válida y flexible de la <u>habilidad social</u> y personal. Cubre un amplio campo de <u>comportamientos adaptativos</u> : comunicación, habilidades de la vida diaria, socialización, capacidades motoras | Se trata de unas entrevistas para padres y/o adultos que pasan tiempo con el niño y de unos cuestionarios para profesores | Variable | 3-18 años |
| | WVAATS:Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental. (Cone, J.D., y Martín, A., 1989). | Permite evaluar el comportamiento adaptativo de personas con discapacidad intelectual | Individual | Variable | |
| Autoestima, Autoconcepto ¹⁷⁴ | A-EP | | | | |
| | AF-5 | | | | |
| Ansiedad ¹⁷⁵ | CAS | | | | |
| | STAIC | | | | |
| Estrés | EMEST | | | | |
| | Subescala del "BASC" ¹⁷⁶ | | | | |
| Hábitos de Estudio ¹⁷⁷ | Cuestionario CHTE | | | | |

173. Alguna de las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Intervinientes con las DEA.

174. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con los PE.

175. Las pruebas aquí mencionadas las podemos encontrar explicadas de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con el TDAH.

176. Explicada en la tabla anterior de Evaluación de las Variables Intervinientes en el TDAH.

177. La prueba aquí mencionada la podemos encontrar explicada de forma desglosada en el cuadro de Evaluación de las Variables Relacionadas con los PE.

Referencias Bibliográficas

- BANDURA, A. (1978): The self system in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 344-358
- BELTRÁN, J. (2002): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BOE del 21 de noviembre de 1992. Orden del 12 de noviembre de 1992.
- BOJA (1966): Orden del 14 de febrero, Resolución del 30 de abril de 1966 de la Dirección general de Renovación Pedagógica, por la que se dictan Instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria.
- BRIONES, G. (1990): *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.
- BRONFENBRENNER, U. (1979a): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Uni. Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1979b): Contexts of child rearing problems and prospects, *American Psychologist*, 34
- BROWN, A.L. (1975): The role of strategic behavior in retarded memory, en ELLIS, N. (Ed.): *International review of research in mental retardation*, vol. 7. N.York: Academic Press, 1975.
- BROWN, A.L. y FERRARA, R. (1986): Diagnosis zones of proximal development: An alternative to standardized testing?, en WERTSCH, J. (Ed.): *Culture, communication, and Cognition: Vygotskian perspectives*. NY: Academic Press.
- BRUNER, J. y KENNEY, H. (1966): On multiple ordering, en BRUNER, J.; OLIVER, R. y GREENFIELD, P. (Eds.): *Studies in cognitive growth*. NY: Wiley, 1966.
- BRYAN, T. (1974): Observational analysis of classroom behaviors children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 7, 26-34.
- BRYAN, T. (1998): Social Competence os students with Learning Disabilities. En B.Y.L. WONG (Ed.): *Learning about learning disabilities*. NY: Academic Press.
- CAMPIONE, J.C.; BROWN, A.L. y CONNELL, M.L. (1988): Metacognition: On the importance of understanding what you are doing. En R.I. CHARLES y E. SILVER (Eds.): *The teachin and assesing of mathematical problem solving*. Vol 3. NJ: Erlbaum.

- CHI, M. y BROWN, A. (1981): *The development of Knowledge and expertise*, Society for Research in Child Development. Boston.
- COHEN, L. (1977): *Concept acquisition in the human infant*. Society for Research in Child development, N. Orleans.
- COLL, C. y ROCHERA, M^a.J. (1999): “Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje” en C. Coll, Marchesi, A. y Palacios, J.: *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial, p. 373).
- DANSERAU, D. (1985): Learning strategies research. En J. Segal; S. Chipman y R. Glaser (Eds.): *Thinking and learning skills. Vol 1*. Hillsdale: LEA.
- DAY, J. D., & HALL, L. K., (1988): Intelligence-related differences in learning and transfer and enhancement of transfer among mentally retarded persons, *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 93(2), 125-137, 1988.
- DERRY, S.J. y MURPHY, D. (1986): Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- FLAVELL, J y WELLMAN, H. (1977): Metamemory, en KAIL, R. y HAGEN, J. (Eds.): *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FLAVELL, J. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. En L. RESNINK (Ed.): *The nature of intelligence*. NJ: Erlbaum.
- HAGEN, J.W.; BARCLAY, C.G. y SCHEWETHELM, B. (1984): El desarrollo cognitivo del niño con problemas de aprendizaje. En N. R. ELLIS (Ed.): *Investigación en el retraso mental. Panorama internacional 3*. San Sebastián: SIIS.
- HALL, L.K., & DAY, J.D., (1986): Proximal development in educable mentally retarded, learning disabled and average school children. Unpublished manuscript, University of Notre Dame, 1986.
- KAIL, R. y HAGEN, J. (Eds.): *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- KEMMIS, S., ATKIN, R. y WRIGHT, E. (1977) *How do students learn? Working papers on computer assisted learning* (Norwich, Centre for Applied Research in Education, UEA).
- KEPHART, N. (1960): *The slow learner in the classroom*. Columbus: Chicago Merrill.
- KEPHART, N. (1963): *The brain injured child in the classroom*. Chicago: National Society for Crippled Children and Adults.
- LICKERT, R. (1932): A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140.
- LÓPEZ, M.P (2005). <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1993): *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, pág. 209-210.
- MONEREO, C., (Coord.)(2001): *Ser Estratégico y Autónomo Aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- NEISSER, U. (1976): *Cognition and reality*. San Fco: Freeman.
- NEWELL, K. y BARCLAY, C. (1982): Developing knowledge about action, en KELSO, J. y CLARK, J. (Eds.): *The development of movement control and co-ordination*. NY: Wiley.
- PARIS, S. (1978): Coordinations of means and goals of mnemonic skills, en ORNSTEIN, P. (Ed.): *Memory development in children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- PEARL, L. y BRYAN, T. (1982a): Mothers' attributions for success and failure: a replication with a label learning disabled sample, *Learning Disability Quarterly*, 5, 183-186.
- PEARL, R; DONAHUE, M. y BRYAN, T. (1986): Social relationships of learning-disabled children. En J.K. TORGESEN, y B.Y.L. WONG, (1986): *Psychological and educational perspectives in learning disabilities*. New York: Academic Press.
- PIAGET, J. (1923): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé (trad. español en Buenos Aires, Guadalupe, 1972).
- PIAGET, J. (1924): *Le jugement et le raisonnement che l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé (trad. español en Buenos Aires, Guadalupe, 1972).
- PIAGET, J. (1926): *La representation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF (trad. español Madrid: Morata, 1973).
- PIAGET, J. (1946): *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé (trad. español en México: FCE, 1961).
- PIAGET, J. (1975): *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores (edición original en 1964).
- ROMERO, J.F. (1990): Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.): *Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- ROMERO, J.F. (1993): *Dificultades en el Aprendizaje: Desarrollo histórico, modelos, teorías y definiciones*. Valencia: Promolibro.
- ROMERO, J.F. (1999): Retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje, en A. MARCHESI; C. COLL y J. PALACIOS (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- ROMERO, J.F. y LAVIGNE, R. (2005): *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. I Definición, Características y Tipos*. Sevilla. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Materiales para la Práctica orientadora Volumen N° 1. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/proa/>
- SÁNCHEZ-CANO, M. y BONALS, J. (2005): *La evaluación Psicopedagógica*. Barcelona. GRAÓ.
- TORGESEN, J. K. y WONG, B.Y.L. (1986): *Psychological and educational perspectives in learning disabilities*. New York: Academic Press.
- VAUGHN, S. (1985): Why teach social skills to learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 588-591, p. 589.
- VAUGHN, S.; ELBAUM, B.E.; SCHUMAN, J. y TEJERO, M. (1998): Social outcomes for students with and without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 5, pp. 428-436.
- VERDUGO, M.A. (1995): *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo X.
- VYGOTSKI, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (edic. orig. 1935).
- WEINSTEIN, C.E. y MAYER, R. (1986): The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching*. N. York: McMillan.

