RAMO: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DIFERENCIAL

UNIDAD I

CONCEPTOS EVALUATIVOS Y SU RELACIÓN CON EDUCACIÓN DIFERENCIADA

CLASE 01

1. EVALUACIÓN DIFERENCIADA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.1. ¿Qué Entendemos por Necesidades Educativas Especiales?

Nos encontramos ante un nuevo término, que lejos de ser un concepto más para denominar a los alumnos y alumnas hasta ahora llamados deficientes, minusválidos, discapacitados..., implica un cambio conceptual importante a la hora de plantear la educación que éstos y otros alumnos necesitan.

> En el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales, subyace el principio de que los grandes fines de la educación (proporcionar toda la independencia posible, adueñarse del conocimiento del mundo que les rodea, participar activamente en la sociedad...) deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno o alumna alcance esos grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesiten para alcanzarlos.

Se trata, por tanto, de empezar a hablar de un alumnado diverso, que requiere a la vez respuestas a la diversidad de necesidades que presentan. El sistema educativo en conjunto debe ser capaz de proveer los medios necesarios, para otorgar la ayuda que cada alumno necesita, dentro de un contexto educativo, lo más normalizado posible.

Pensar en los términos "necesidades educativas" puede resultar en principio una expresión compleja, debido a una falta de hábito en nuestro sistema educativo; puesto que a la hora de preocuparse por las dificultades de aprendizaje del alumnado, ha imperado la tendencia de lo suficiente, para determinar una intervención educativa dentro del contexto educacional.

Lo que necesitan los diferentes profesionales que van a intervenir en la educación de los alumnos con mayores dificultades para aprender, es saber qué contenidos son adecuados y prioritarios para ese alumnado, cómo enfrentarse a la tarea de enseñárselos, qué materiales son los más adecuados o qué tipo de apoyo precisa.

Es decir hay que cambiar el punto de mira y traducir “déficit” en: “Necesidades Educativas”; reflexionar acerca de qué necesita aprender, cómo y en qué momento; qué se debe evaluar, cómo y en qué momento, a demás de considerar los recursos necesarios para el desarrollo integral de los alumnos su proceso de enseñanza de aprendizaje.

Podemos considerar que:

Un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varías áreas de ese currículo.

Este cambio terminológico no significa olvidar que algunas dificultades presentes en los alumnos tienen una base biológica. Ejemplo evidente de ello, son las pérdidas visuales o auditivas, los problemas motrices, las lesiones cerebrales o alteraciones genéticas, etc., las cuales tienen directa repercusión en el aprendizaje. También es cierto que determinados alumnos pueden tener Necesidades Educativas Especiales derivadas de una mala historia de aprendizaje o como consecuencia de vivir en un contexto sociofamiliar deprivado.

Es importante recordar, que para llegar a considerar a un alumno con necesidades educativas especiales se deben tener siempre en cuenta que tales necesidades especiales, sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación completa del alumno y del contexto educativo y sociofamiliar.

1.2. Evaluación Diferenciada

En los últimos tiempos se ha abierto paso al concepto de evaluación diferenciada, que en un principio partió siendo hija exclusiva de la educación diferenciada; pero que en la actualidad ha sido llamada a tener un mayor protagonismo, ésta consiste en evaluar al alumno con respecto a sí mismo, no es una evaluación normativa, ni referida a criterio, sino que se evalúa el grado de desarrollo que tiene el propio alumno, comparando un momento de su desarrollo con otro. Lo anterior, considera el respeto de sus características individuales, ya que hay alumnos que pueden haber avanzado más que otros, pero no nos damos cuenta por que ellos partieron de mucho más atrás. Se pretende que cada alumno llegue más alto en relación consigo mismo y de acuerdo a sus potencialidades.

Todo alumno, en el transcurso de sus años de escolaridad puede requerir, por alguna circunstancia determinada de un tratamiento especial en su procedimiento de evaluación. Lo anterior es posible, en la medida que se ponga en práctica una evaluación diferenciada, que permita medir cambios en los individuos, que se centre en el proceso, que determine lo que el alumno ha logrado como consecuencia de dicho proceso educativo, comparándose consigo mismo, determinar si el alumno puede o no realizar una tarea, exhibir una conducta o demostrar una competencia.

Para posibilitar un desempeño eficaz de todos sus alumnos, el docente deberá aplicar un marco educacional flexible, dinámico y adaptativo.

En este contexto, la Evaluación Diferenciada se entenderá como la aplicación de procedimientos que permitan evaluar los aprendizajes, mediante la administración de instrumentos técnicamente acondicionados a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de un establecimiento.

La Evaluación Diferenciada se podrá aplicar a todo un curso, a un grupo o a un alumno en forma permanente o esporádica, dependiendo de la situación detectada. Esta evaluación deberá reunir un conjunto de condiciones técnicas que pueden abarcar algunas de las siguientes ideas:

1. Los procedimientos de evaluación deberán considerar la utilización de diversos instrumentos de pruebas, observación e informe. Su aplicación será en cualquier momento o instancia del proceso educativo, según las necesidades detectadas por el profesor, considerando el estado de avance del alumno.

2. Los procedimientos de evaluación se referirán a los mismos contenidos establecidos en la planificación para lograr los objetivos del curso.

3. La corrección de los procedimientos se deberá establecer sobre la base de un esquema "referido a criterios". Donde el criterio será el desarrollo evidenciado a partir de una situación inicial (diagnóstico), intraindividual; esto es, comparado consigo mismo. El resto del curso podrá ser evaluado con este criterio o uno más normativo, interindividual o en comparación con el grupo curso.

4. El grado de dificultad de los instrumentos evaluativos que se utilicen, deberá ser diferente a los aplicados con el resto del curso; se considerarán los mismos contenidos y objetivos, pero con otras preguntas.

5. Las preguntas que constituyen una prueba diferenciada, deben tener otro tipo de dificultades a las establecidas para los demás alumnos, estarán referidas al mismo tema, pero con un índice de dificultad heterogéneo.

6. El logro deberá establecerse según los niveles manifestados, siendo éstos diferentes a los establecidos para los demás alumnos.

7. La discriminación será una característica irrelevante de las preguntas, al estructurar una prueba o procedimiento de evaluación diferenciada.

Estas indicaciones son un medio de información útil para que el docente pueda tomar decisiones adecuadas y oriente todas las instancias de aprendizaje de sus alumnos.

La calificación que obtenga el alumno deberá basarse en la normativa de evaluación vigente, incluida para tal efecto, en el reglamento de evaluación interno de cada establecimiento educacional.

Otras situaciones especiales de evaluación y promoción, pueden ser las que se adecuarán para aquellos alumnos, que presenten algún nivel de discapacidad diagnosticada por el especialista respectivo o derivados de algún Establecimiento Educacional Especial, que se encuentren en condiciones de integrarse a la Educación General Básica o Media, e ingresen a un establecimiento común. Deberán tener un tratamiento adecuado en materia de evaluación y promoción concordante con las normas flexibles del decreto 146 y del Decreto Supremo 490/90, y las soluciones que en este marco técnico adopte el establecimiento educacional.

Realice ejercicio n°1

CLASE 02

1.3. Tipos de Necesidades Educativas Especiales que Podemos Encontrar

Para empezar conviene dividir las dificultades de aprendizaje en Problemas Generales del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA). Ambos tipos de deficiencias no son excluyentes, pero requieren un tratamiento psicológico y educacional diferente.

1.3.1. Problemas Generales de Aprendizaje

Los problemas generales de aprendizaje pueden manifestarse de diversas maneras y afecta el rendimiento global del niño, se manifiesta más bien en un retardo general en todo el proceso de aprendizaje. Equivale al grupo clasificado por Rutter y colaboradores (1970) como “atrasados”.

Los problemas de aprendizaje son globales, porque el retardo en el proceso de aprender no se manifiesta solamente en algunas materias, aún cuando los alumnos pueden presentar dificultades con ciertas características más definidas, también se manifiesta en lentitud y desinterés para el aprendizaje y a veces puede aparecer como retardo mental leve.

Otra característica es la deficiencia en la atención a los estímulos educativos y dificultad para concentrarse en la realización de determinadas tareas o lecciones.

La presencia de problemas generales de aprendizaje depende en alto grado de las características del establecimiento educacional, de las metas y objetivos propuestos por los programas para cada curso y del nivel de exigencias. Así por ejemplo, el aprender a leer en primer o segundo año es una exigencia programática, muchas veces estudiada, sin tomar en cuenta la madurez o el nivel de desarrollo intelectual real de los niños, esta exigencia puede provocar problemas de aprendizaje a niños carentes de estimulación cultural o de maduración, sin que por ello tengan una deficiencia para aprender.

Un porcentaje de niños con problemas generales de aprendizaje se caracteriza por presentar un conglomerado de dificultades leves:

- Inteligencia Limítrofe
- Retardo del Lenguaje
- Retardo Perceptivo
- Retardo Psicomotor

Predominan en los grupos socioculturales deprimidos y tienen alta incidencia de fracaso escolar en los primeros años básicos. Son considerados estudiantes de aprendizaje "lento" o "limítrofe" y muchas veces repiten cursos de manera reiterada debido a su velocidad de aprendizaje, encontrándolos permanentemente bajo las exigencias mínimas de aprendizaje.

Los problemas generales para aprender abarcan la mayor parte de las materias educacionales y pueden tener diversos orígenes, tanto en el niño como en el sistema educativo; el siguiente cuadro permite visualizar esta comparación:

Del alumno	Del sistema educativo
- Insuficiencia Intelectual - Inmadurez - Interferencia Emocional - Retardo Sociocultural - Alteraciones Orgánicas Sensoriales y/o Motoras - Lentitud para Aprender - Falta de Motivación	- Deficiencias del Maestro - Metodología Inadecuada - Programas Rígidos - Malas Relaciones Profesor-Alumno - Malas Relaciones entre Profesores - Deficiencias del Establecimiento - Prácticas Pedagógicas Obsoletas

Realice ejercicio n° 2

1.3.2. Trastornos Específicos del Aprendizaje

Son alteraciones del desarrollo del niño de probable origen neurosicológico, lo que puede producir:

- Desnivel entre capacidad y rendimiento.
- Alteraciones delimitadas a ciertas áreas.
- Dificultades reiteradas y crónicas.
- Requieren métodos especiales e individualizados.
- Pronóstico incierto (se potencian con los problemas generales para aprender)
- Pueden darse en diferentes niveles educacionales.
- Aparecen en todos los niveles socioculturales.
- Se descarta retardo mental y deficiencias sensoriales, emocionales y/o motoras primarias.

En el cuadro siguiente se señalan algunos factores que se encuentran presentes con mayor frecuencia entre niños con trastornos específicos del aprendizaje y que deberían ser evaluados al momento de establecer el diagnóstico psicopedagógico y su pronóstico:

Trastornos Específicos de Aprendizaje (factores referentes al alumno)

Factores Etiológicos (Alteran el funcionamiento del SNC)	– Genéticos – Disfuncionales (daño o disfunción del SNC) – Maduracionales
Factores Psicológicos (Alteran intrínsicamente el proceso de aprender)	– Retardo en el desarrollo de las funciones básicas, previas para el aprendizaje. – Alteraciones en el procesamiento de la información, en sus diferentes etapas (percepción, atención, memoria, lenguaje, etc.)
Factores concomitantes o correlativos (Acompañan frecuentemente los TEA pero no los originan)	– Psicomotores (Sobre actividad) – Intelectuales (lentitud, disparidad) – Emocionales y/o conductuales.
Factores intervinientes (Constituyen riesgo y/o alteran el pronóstico)	– Somáticos (problemas crónicos de salud) Deprivación sociocultural o diferencias culturales con el establecimiento educacional. – Bajo nivel educacional.
Factores consecuentes	– Reacciones angustiosa y/o depresiva. – Desinterés por el aprendizaje. – Desviaciones conductuales secundarias. – Alteraciones familiares.

1.4. Concepto de Evaluación Diferenciada en la Normativa Nacional

La evaluación diferenciada es un sistema de evaluación educacional establecida como recurso técnico en el Decreto N° 146/86, para evaluar a los alumnos que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, donde amerita por parte del profesor, de la Unidad Técnico Pedagógica y de la Dirección del establecimiento educacional, una medición especial de los cambios; en cuanto a conocimientos y habilidades educativas, en relación a si mismo, pudiendo ser, dicha evaluación, más fácil o más difícil que para el resto del curso.

El Decreto 511 del 8 de mayo de 1997 señala en su Art. 3 letra “d” que el reglamento de evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

El artículo N° 5 agrega que: los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, se les deberá aplicar procedimientos de evaluación diferenciada.

De acuerdo a lo anterior podríamos decir que, un profesor Universitario, de Instituto Superior, de Enseñanza Media, de Educación General Básica o Rural, podría, si así lo determinase, evaluar a sus alumnos o alumno de acuerdo a sus propios cambios; es decir, evaluar el proceso en particular para cada uno, observando y analizando los avances en relación a un punto inicial de conocimiento o habilidad.

Realice ejercicio n° 3

CLASE 03

2. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT)

Otro aspecto que representa un gran desafío en la labor pedagógica dice relación con la evaluación de los valores y actitudes que los alumnos desarrollan en su vida educativa, estos los podemos sistematizar en los OFT.

Evaluar en la institución educacional los niveles de logro que se han alcanzado integralmente entorno a los objetivos cognitivos, valóricos y actitudinales que están comprometidos en los OFT, es una tarea fundamental, pero no del todo sencilla. A continuación, nos ocuparemos de la evaluación en el campo valórico-actitudinal, dado que los objetivos transversales de carácter cognitivo han recibido tradicionalmente bastante atención (Magendzo, 1997).

Evaluar lo valórico-actitudinal es penetrar, preferentemente, en el mundo de lo subjetivo y de lo cualitativo, por ello reviste una particular complejidad el tópico de esta unidad.

2.1. Los Objetivos Fundamentales Transversales y el Nuevo Currículum

El Decreto Supremo de Educación Nº 220 del 18 de mayo de 1998 establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media chilena y a su vez el decreto 232 de 2002, por medio de los planes y programas de estudios preparados por el ministerios de educación y entregados a los docentes mediante jornadas de perfeccionamiento en el año 2003, para ser puesto en práctica a partir del año 2004, establece para la Enseñanza Básica.

El mismo decreto define los Objetivos Fundamentales como las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje.

El marco curricular distingue dos clases de Objetivos Fundamentales:

- Objetivos Fundamentales Verticales: son aquellos que se refieren a determinados cursos o niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media.

- Objetivos Fundamentales Transversales: son aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de sub-conjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad.

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se caracterizan por trascender a un sector o subsector específico, son de responsabilidad de varios subsectores y superan con mucho los contenidos de un sector. Esto obedece a que se relacionan con las prácticas docentes, las relaciones de éstos con los alumnos, el clima que se vive en el establecimiento educacional, en definitiva con el llamado currículum oculto.

El desarrollo de los OFT, requiere, de coherencia entre el curriculum explícito y el curriculum oculto, es decir, debe haber armonía entre la teoría y la práctica, solo así se podrán alcanzar los objetivos deseados.

Esta coherencia debe verse reflejada en las relaciones establecidas por los distintos integrantes de la comunidad educativa, a medida que éstos van interactuando, se irán configurando los distintos modelos de establecimientos educacionales que pueden ser democráticos o autoritarios. El primer modelo es campo abierto para el desarrollo de valores, como el respeto a los DDHH, al medio ambiente, la tolerancia, la justicia, etc.; mientras que el currículum oculto del segundo modelo, juega en contra del desarrollo de dichos valores.

El Decreto Nº 220 señala los aspectos básicos que se deben considerar:

- Crecimiento y autoafirmación personal
- Desarrollo del pensamiento
- Formación ética
- La persona y su entorno

Cabe señalar que los Objetivos Fundamentales Transversales no solo se refieren a los aspectos éticos, sino que, además considera aspectos cognitivos, ya que toma en cuenta el desarrollo de habilidades como la investigación, resolución de problemas, comunicación, etc.

2.2. Acciones y Actividades para Concretar los OFT

Los OFT pueden ser llevados a cabo mediante acciones de diversa índole, tanto a través del curriculum manifiesto de las diferentes disciplinas, como también a través de otras actividades propuestas por el establecimiento. Pueden tener expresiones en los siguientes ámbitos o dimensiones del quehacer educativo:

a) El proyecto educativo de cada establecimiento. Los OFT son una fuente de reflexión y debate interno de la institución educativa cuando se establece o evalúa su proyecto educativo. Contribuyen a establecer dimensiones de continuidad e identidad nacional, en la diversidad de los proyectos educativos de Educación Media del país, convirtiéndose de este modo en un marco básico de orientaciones comunes sobre el cual se conjugará la diversidad de proyectos educativos de cada comunidad educativa.

b) Los OF y CM de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje. Éstos han sido definidos teniendo presente los principios expresados en los OFT. Tales principios y orientaciones, se manifestarán y promoverán, a través de los planes y programas de estudio, los textos y materiales didácticos. Los ejes de habilidades intelectuales de orden superior, así como las actitudes y valores de los Objetivos Fundamentales Transversales, tienen presencia central en los objetivos y contenidos de cada uno de los subsectores del curriculum.

c) La práctica docente. Los profesores determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula, definen de manera decisiva tanto, el tipo de interacción personal que establecen entre ellos y sus alumnos, como la que éstos últimos establecen entre sí, incluyendo el conocimiento del quehacer cotidiano en el aula y en el establecimiento. Cada una de las relaciones y prácticas aludidas se constituye como un ámbito privilegiado para la realización de los principios y orientaciones definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales.

d) El clima organizacional y las relaciones humanas. El clima organizacional y de relaciones humanas en los establecimientos educacionales deben ser portadores eficaces de los valores y principios que buscan comunicar e inculcar los OFT. Este factor debe estar regido por el principio de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, no se puede hablar de democracia y proceder de forma autoritaria. Lo anterior, cabe dentro de la dimensión "convivencia de la gestión integral".

e) Actividades ceremoniales. Las actividades ceremoniales periódicas (anuales, semestrales, quincenales), que la comunidad educativa del establecimiento organiza, son ocasiones para orientar y fortalecer algunos o varios de los objetivos fundamentales señalados. Por ejemplo, velar por que los actos de los días lunes no sean acciones rutinarias, sino que en ellos se traten temas interesantes para los alumnos, de una manera entretenida y participativa.

f) Disciplina en el establecimiento. La disciplina debe promover el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de auto gobierno, con plena participación de los alumnos en la definición de las normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida liceana o colegial. Esto constituye una dimensión trascendental de la formación ética y del desarrollo personal, definidos en los OFT.

g) El ejemplo cotidiano. Constituye una de las dimensiones formativas más profundas de la experiencia educacional. Debe estar acorde con los OFT y ser exteriorizado por los profesores, directivos, administrativos del establecimiento y también por los propios estudiantes.

h) El ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes. Los contextos y eventos definidos para el despliegue de la expresividad y capacidad de iniciativa de los alumnos y alumnas constituyen también un ámbito formativo de los Objetivos Fundamentales Transversales (Decreto Supremo de Educación Nº 220).

CLASE 04

En definitiva, los OFT pueden estar asociados a dos grandes aspectos de la vida educativa:

1º Los principios expresamente enunciados en el Proyecto Educativo Institucional y difundidos oficialmente por el establecimiento y asociados a los contenidos de los diversos sectores y subsectores de aprendizaje.

2º El clima que se vive en el establecimiento educacional, lo que incluye la práctica de los docentes, las relaciones interpersonales, no sólo entre alumnos y alumnas con profesores y profesoras, sino que también las de estos últimos con la dirección. El carácter de la dirección determina si estamos en presencia de un establecimiento educacional democrático o autoritario.

Un real aprendizaje se logra cuando se dan estos dos aspectos, especialmente en el plano ético y moral, ya que este plano requiere coherencia entre la teoría y la práctica.

La relación complementaria que se debe producir entre los OFT y los contenidos de los sectores y subsectores le otorga una mayor profundidad al proceso enseñanza-aprendizaje, ya que requieren un mayor esfuerzo de reflexión por parte del docente, para relacionar permanentemente contenidos con valores.

a) Comunicación del Logro de los Objetivos Fundamentales Transversales: El Informe de Desarrollo Personal y Social

La evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales se rige por los mismos criterios y orientaciones propuestas para evaluar los Objetivos Fundamentales Verticales correspondientes a los distintos Subsectores de aprendizaje; se trata de realizar una evaluación integrada que incluya estos dos tipos de objetivos. Importa conocer tanto, lo que los niños y niñas aprenden, los procesos que realizan para aprender, como las actitudes y valores que van desarrollando.

Visto así, será necesario que los profesores que atienden a un mismo nivel educativo, consideren en los postulados del Proyecto Educativo del Establecimiento, las edades y las características del contexto sociocultural de los alumnos y sus familias, definir los Objetivos Fundamentales Transversales de cada área: formación ética, crecimiento y autoafirmación personal, la persona y su entorno, estableciendo una jerarquía según la importancia que se

le asigne en cada nivel educativo. Sobre la base de estas definiciones, será más fácil diseñar estrategias para el desarrollo y evaluación de estos objetivos.

Considerando que los Objetivos Fundamentales Transversales se abordan, fundamentalmente, a través del trabajo correspondiente a los diferentes Sub-sectores de Aprendizaje, interesa que se vayan evaluando, en forma simultánea y sistemática, en cada Subsector de Aprendizaje.

Es conveniente además que el equipo de profesores de cada nivel educativo defina con la mayor precisión posible, el alcance, la extensión y la profundidad con que esperan que los niños desarrollen los Objetivos Fundamentales Transversales en el correspondiente nivel educativo, y además formulen acuerdos, en enunciados claros para los niños y sus familias; estas formulaciones pueden sustituirse y/o complementarse en el cuerpo del Informe de Desarrollo Personal y Social.

En este mismo sentido, es recomendable que para los fines del Informe de Desarrollo Personal y social se consigne un número reducido de Objetivos Fundamentales Transversales, aún cuando el equipo de profesores haya decidido abordar un número mayor. Esta decisión contribuye a agudizar las miradas de los profesores, y por tanto les permite disponer de información más fina, y además favorece que los niños y sus padres puedan focalizar su atención en algunos aspectos sustantivos.

Desde esta perspectiva, es necesario que la comunicación del logro de los objetivos fundamentales Transversales se realice en términos cualitativos, de este modo tiene mayor significación para los niños y sus familias. Además de utilizar sistemas simbólicos o gráficos; es conveniente que en el Informe de Desarrollo Personal y Social se destine un espacio para:

- Toda vez que sea posible, el profesor haga comentarios para aclarar o profundizar en determinados aspectos.
- Los niños expresen su autoevaluación.
- Los padres de familia, incluyan comentarios de cómo ven a sus hijos en relación a los aspectos evaluados.

El informe de evaluación debe ordenar e integrar la información, a modo de evitar falta de neutralidad al juzgar o al proceder y que dificulten la comprensión del verdadero sentido de la evaluación. En primer lugar, debe integrar la mirada conjunta del equipo responsable de la labor educativa con el objeto de consensuar sobre distintas experiencias con el alumnado; en segundo lugar, integrar los aspectos conceptuales y actitudinales, así como también la articulación lograda por los alumnos; en tercer lugar, integrar al propio proceso de enseñanza-aprendizaje dado que la transversalidad de los OFT compromete también ese espacio formativo; y finalmente, las acciones educativas generales de los establecimientos educacionales, porque la evaluación ha de ser considerada en sí misma, parte de un proceso educativo (Magendzo, 1997).

A continuación, presentamos un ejemplo de informe de orientación que entrega datos acerca del alumno en determinadas circunstancias.

INFORME DE ORIENTACION

(1º a 4º Año Enseñanza Básica)

ALUMNO..... CURSO: .....

Ciudad:…… Provincia de:…… Región: ……

PROFESOR DE CURSO:.....

AREAS DE DESARROLLO	CONCEPTOS
I. CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACION PERSONAL	
1. Cuida su higiene y presentación personal.	_____
2. Cumple con la presentación de sus materiales escolares	_____
3. Llega puntualmente a clases	_____
4. Prepara sus lecciones sistemáticamente.	_____
5. Demuestra espíritu de superación.	_____
6. Es capaz de reconocer sus errores.	_____
7. Presenta estabilidad en su estado emocional.	_____
8. Demuestra creatividad en el trabajo individual y colectivo.	_____
9. Es capaz de expresarse de acuerdo a su edad.	_____
II. FORMACION ETICA	
1. Procede con honradez.	_____
2. Es capaz de aceptar opiniones e ideas de los demás, aunque no concuerden con las suyas.	_____
3. Es capaz de establecer un diálogo con sus compañeros para salvar situaciones conflictivas.	_____
4. Reconoce y respeta la igualdad de derechos de todas las personas.	_____
5. Demuestra una actitud solidaria hacia los demás.	_____
III. PERSONA Y SU ENTORNO	
1. Colabora con el aseo del Establecimiento.	_____
2. Actúa de acuerdo a las disposiciones internas del Establecimiento.	_____
3. Mantiene actitudes, modales y lenguaje correcto : a) con sus compañeros	_____
b) con sus profesores	_____
4. Colabora en actividades de : a) Su curso	_____
b)Con sus compañeros	_____

OBSERVACIONES :

.....

.....

.....

ESCALA DE EVALUACION	
S = SIEMPRE:	Permanencia y continuidad en la evidencia del rasgo. El alumno se destaca.
G = GENERALMENTE:	En forma frecuente manifiesta el rasgo.
O = OCASIONALMENTE:	A veces manifiesta el rasgo.
N/O = CONDUCTA SIN EVIDENCIA:	Conducta sin evidencia / No observada

En el caso de Enseñanza Media, podemos agregar lo siguiente:

IV. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

1. Enfrenta y trata de resolver los problemas en forma positiva. _____
2. Aplica conocimientos y habilidades para investigar. _____
3. Expresa claramente ideas, opiniones, sentimientos, etc. _____
4. Demuestra iniciativa, creatividad y originalidad. _____

CLASE 05

La condición social postmoderna y el fenómeno de la globalización han producido profundos cambios en nuestra sociedad.

En lo relativo a la dimensión cultural, “este mundo es al mismo tiempo, igualador y desigual: tiende a establecer igualdad en las ideas y en las costumbres que impone, y se muestra desigual en las oportunidades que brinda. Las maquinarias de la igualación compulsiva actúan contra la más linda energía del género humano, que se reconoce en sus diferencias y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene” (Galeano, 1999:25).

En la sociedad actual, estamos presenciando el dominio creciente de la cultura occidental la que se ha ido imponiendo a través de los medios de comunicación, especialmente de las cadenas mundiales. Lo anterior, ha traído como consecuencia una resistencia en algunos grupos más ortodoxos.

La rica pluralidad de la globalización sólo se puede apreciar desde el sentido característico y particular de cada grupo que la integra, y éste sólo se otorga a aquellas

cosas que valora cada colectividad y las propias manifestaciones de su vida, es decir, la propia cultura. La tensión entre globalización y particularización, tan importante en el mundo del futuro, sólo puede ser creadora y pacífica a través de la conciliación de las múltiples diferentes expresiones culturales, donde la educación superior tiene tanto que aportar (Mayorga, 1999).

La globalización de la cultura occidental ha generado fuertes reacciones en sectores que buscan reafirmar su identidad sobre la base de sus tradiciones, es el caso del fundamentalismo islámico lo que ha generado una gran tensión entre oriente y occidente.

Este es el escenario en que nos encontramos, y como plantea Magendzo (1997), hoy en día está tenso por distintas visiones valóricas y por diferentes apreciaciones sobre preguntas tan relevantes como aquellas referidas a ¿quién tiene la responsabilidad de formar en valores?, ¿sobre qué valores formar?, ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, etc. Si utilizamos la distinción de Popper de "sociedades abiertas" y "sociedades cerradas", la nuestra pretende ser una sociedad abierta y, por tanto, dispuesta a abrirse a las distintas propuestas emergentes desde sus actores sociales.

Por lo tanto, nuestro país recibe múltiples influencias, lo que le asigna al establecimiento educacional un rol clave. Es sabido que la educación cumple un doble papel, por una parte, es la encargada de trasmitir los patrones culturales creados por la sociedad a través de la historia y por otro lado, debe ayudar a los alumnos a asimilar dichas creaciones culturales de modo de poder incorporarse a la sociedad o socializarse de la mejor manera posible.

Es así como entendemos que “las sociedades humanas se valen de la educación para auto regenerarse en el tiempo, perdurando y desarrollándose como sociedades” (Millas, 1979).

De modo que, la sociedad se abre a la búsqueda de consensos valóricos. La historia moderna ha mostrado los diferentes caminos que conducen a la aceptación tanto de la diversidad valórica como a la construcción consensuada de ciertos valores universalmente reconocidos (Magendzo, 1997).

Realice ejercicio n° 4

2.4. La Normativa Vigente Sobre la Evaluación de los OFT

El Decreto 40, al recoger el sentir consensuado existente respecto a los valores enseñables en nuestro país, asume el desarrollo de una opción valórica que coloca a los establecimientos educacionales en un terreno de co-responsabilidad con otros actores sociales, especialmente la familia en la formación y en la evaluación valórica de los educandos (Magendzo, 1997).

Ello quiere decir, en términos simples, que los establecimientos educacionales deben reflexionar sobre su rol evaluador, y que la materia ha evaluar no son los grados extremos de liberalismo ni de adoctrinamiento, sino los logros en el terreno de la formación de sujetos autónomos y socialmente comprometidos con los valores de la sociedad. Se debe evaluar concientes de que no todo está permitido o tiene el mismo valor, y también reconociendo la existencia de la interacción entre las dimensiones privadas y públicas en la formación valórica (Magendzo, 1997).

De este modo, los establecimientos educacionales son espacios públicos, que están habilitados para entrar en diálogo con sus educandos, para que lo conversado en el espacio privado acerca de sus valores, también lo hagan con los valores del espacio público, y sobre la calidad de ese diálogo, evaluar formal y sistemáticamente.

Las estrategias formativas-valóricas son diversas y la evaluación, en definitiva, dependerá de las estrategias elegidas. Las orientaciones del Decreto 40 al respecto son las siguientes:

"La evaluación del grado de logro en los alumnos de los OFT constituye un proceso complejo, que requiere la elaboración cuidadosa de procedimientos que permitan observar y registrar el desarrollo de las capacidades requeridas". En esta perspectiva el sistema nacional de evaluación, acerca del cumplimiento de los OF-CMO señala en el Art. 19° de la LOCE que, “deberá conformar para los Objetivos Fundamentales Transversales, criterios y procedimientos evaluativos de carácter cualitativo, distintos a los que habitualmente se emplean para constatar logros de aprendizaje cognoscitivo. Además de la observación y otras evidencias acerca del proceso de maduración de la capacidad comprensiva de niños y niñas, de la adquisición de hábitos de vida y del fortalecimiento de actitudes e ideales personales, será de utilidad establecer instancias en que la institución educacional como comunidad, realice actividades de evaluación del logro de estos objetivos”.

Los resultados de la evaluación deben servir para afirmar o modificar prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobar a una alumna o alumno” (MINEDUC, 1996).

En los Planes y Programas de Estudio para el Nivel Básico 1 difundidos por el MINEDUC (1996) se sugieren orientaciones evaluativas de vigencia para toda la escolaridad básica, allí se establece:

"Los OFT no son traducibles a conductas específicas que se espera los alumnos realicen al finalizar un período determinado. La evaluación, por lo tanto, debe centrarse preferentemente en las formas que los niños van aproximándose a las habilidades, actitudes y valores que se espera desarrollen, más que en los resultados". (p 14)

En este mismo documento se explicita claramente el para qué evaluar, cuando afirma:

"Interesa por sobre todo que la información que se recoja respecto a este desarrollo sirva para informar a los padres de familia y para retroinformar a los propios niños y niñas, respecto a cómo marchan sus procesos. Ofreciendo alternativas que contribuyan a su mejora. De esta manera la evaluación se convierte en una herramienta de colaboración entre familia y establecimiento educacional a partir del análisis de aquellos objetivos especialmente críticos". (p 14)

Los OFT se aprenden, también, a través de las prácticas de enseñanza- aprendizaje, en las formas de interacción personal, en el desarrollo de las tareas educativas, y en los modos de enfocar los contenidos; en éste sentido el diseño y aplicación de estrategias de evaluación del aprendizaje, constituyen actividades profesionales que tienen gran repercusión en el desarrollo de los niños y niñas. Las metodologías de trabajo empleadas, así como los procedimientos de evaluación determinan tanto, los estilos de relación que los profesores establecen con los alumnos. Como el tipo de relación que los alumnos llegan a establecer con los contenidos de aprendizaje (MINEDUC, 1996).

El Art. 8 del Decreto 511 del 8 de mayo de 1997 señala que el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales se registrará en el Informe de Desarrollo Personal y Social del alumno, el que se entregará periódicamente a los padres y apoderados junto con el informe de calificaciones.

El Art. 7 agrega que la evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales no incidirá en la promoción de los alumnos.

Del mismo modo el Decreto 112 del 20 de abril de 1999 señala que el reglamento de evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener disposiciones sobre:

- Formas, tipos y carácter de los procedimientos que aplicará el establecimiento educacional, para evaluar los aprendizajes de los alumnos en el logro de los Objetivos Fundamentales Verticales y Objetivos Fundamentales Transversales, de acuerdo con su proyecto educativo.

- Sistema de registro de logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, incluyendo los Objetivos Fundamentales Transversales.

La tendencia a escolarizar la formación valórica y, por ende, la evaluación de la misma, es muy recurrente en nuestros establecimientos. Entendiendo por tendencia a escolarizar, a aquella preferencia que demuestran algunos establecimientos educacionales por los mecanismos evaluativos formales y estandarizados, que resuelven las demandas por evaluar como una exigencia administrativa más que como un desafío formativo.

La reforma educativa en marcha, busca revertir esta tendencia e instalar en el debate educativo el verdadero sentido de las evaluaciones. La reforma propone a los establecimientos recuperar en el proyecto educativo institucional la dimensión formativa de la evaluación.

Frente a este desafío, se hace necesario reforzar las habilidades evaluativas institucionales y, en particular, aquellas orientadas a evaluar las dimensiones cualitativas de los procesos educativos. Para tal efecto. Es imprescindible diseñar nuevas estrategias evaluativas en concordancia con la visión y misión del PEI y de la reforma educativa (Magendzo, 1997).

Realice ejercicio n° 5

CLASE 06

El Proyecto Educativo Institucional

Es en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde se deben plasmar los valores que sustenta cada establecimiento educacional.

El PEI orienta el quehacer del establecimiento educacional, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla. Debe considerar las demandas que provienen del medio externo y las necesidades internas del establecimiento. La propuesta debe ser compartida por sus miembros, quienes deberían estar dispuestos a comprometerse participando para reforzar los aspectos logrados y generar estrategias para superar los déficit (MINEDUC, 1995).

Los valores de los establecimientos educacionales se concretan en el marco doctrinal.

- Marco doctrinal o teórico: está constituido por los principios doctrinales básicos que identifican, orientan e iluminan al centro educativo. Mediante estos objetivos se crea una situación ideal que quizás nunca se conquiste, pero que engendra un dinamismo renovador, constructivo, actualizado y también una especie de tensión constante en todos los integrantes de la comunidad que les impulsa a realizar lo que todavía no está hecho.

Por ejemplo, un colegio hizo la siguiente definición de sus valores fundamentales.

- Concepción humanista
- Solidaridad
- Tolerancia
- Adogmatismo
- Fraternidad
- Clima afectivo y democrático
- Diálogo permanente
- Libertad de conciencia y opinión
- Promoción y desarrollo de la conciencia crítica
- Autodisciplina

2.5. La Evaluación Iluminativa

Magendzo (1997) adhiere a la llamada evaluación iluminativa, su propósito principal es lograr información necesaria para "iluminar" los procesos, acciones y programas que están siendo evaluados, con el objeto de mejorarlos y de renovarlos. El nombre fue acuñado por M. Parlett del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT) y por D. Hamilton de la Universidad de Edimburgo, en el año 1967.

Es evidente que los instrumentos de evaluación que se inscriben dentro de la tradición cuantitativa no son los adecuados para evaluar valores

La evaluación iluminativa recupera para el debate sobre evaluación, preguntas sobre la concepción antropológica de toda estrategia evaluativa. Preguntas como: ¿qué entendemos por ser humano, cuáles son los sentidos de su existencia, de sus esfuerzos?, ¿qué es lo perfectible en él, qué es lo evaluable y para qué?, entre otras, son interrogantes básicas que subyacen explícita o implícitamente en las propuestas evaluativas (Magendzo, 1997).

Características

Según Magendzo (1997), la estrategia de evaluación iluminativa, a juicio de sus autores, es caracterizada como holística, hermenéutica, interpretativa, iluminativa y sensible.

- Es holística por cuanto su pretensión es la globalidad y la integración de los procesos evaluados.

- Es hermenéutica (arte de interpretar textos) porque no descuida el rol del lenguaje, de los significados y sentidos que los programas evaluados tienen para sus participantes.

- Es interpretativa porque se apoya en las explicaciones que los protagonistas tienen de lo evaluado, más que en los objetivos explicitados por los diseñadores del programa.

- Es iluminativa al proponerse destacar las deficiencias, las carencias y debilidades del programa evaluado, en la perspectiva de promover el cambio cultural.

- Es sensible porque asume las necesidades sentidas y explicitadas por los participantes como fundamento de las sugerencias, modificaciones y reformulaciones del programa evaluado.

La opción evaluativa basada en la articulación de valores

De lo que se trata es de evaluar la articulación entre el razonamiento formal y las acciones concretas, es decir de la coherencia entre el pensar, decir y actuar.

En otras palabras, el aprendizaje valórico no puede agotarse en un buen conocimiento y en un buen razonar sobre los valores porque si así fuese, se estaría prefiriendo un desarrollo más cognoscitivo que formativo-integral de los estudiantes. La formación valórica puede ser evaluada en las acciones y conductas de los educandos, ya que ellas hacen visible la articulación de las actitudes con los valores aprendidos al momento de la evaluación. En esta articulación se juega el grado de coherencia existente en el estudiante entre su ser y su hacer, entre el valor que lo inspira y el modo cómo traduce ese valor en su cotidianidad (Magendzo, 1997).

- Evaluar la articulación entre los valores personales y los sociales

Articular correctamente, en este caso, significa la apropiación autónoma y responsable de aquellos valores que encuentro en el diálogo con mí contexto social. La evaluación de esa articulación, en los modos que ésta se presenta, como en sus fundamentos, ha de ser sin duda, una de las evaluaciones más preocupantes de los establecimientos educacionales, en la medida que ella interviene en la evaluación de su proyecto educativo mismo.

- Evaluar la articulación entre los valores vigentes y los nuevos valores

Esta articulación permite entrever los grados de compromiso existentes en relación a las necesidades de cambios e innovaciones permanentemente presentes en la vida cotidiana. Y la evaluación de ello le permite al establecimiento educacional considerar los niveles de participación y creatividad que ella promueve.

CLASE 07

¿Para qué evaluar?

De acuerdo a Magendzo (1997) al estar en manos del PEI la construcción del sentido del quehacer educativo, la comunidad educativa; (a saber: docentes, educandos y apoderados) debe velar para que ese sentido no se desdibuje en la implementación del PEI, por lo que:

- Se evalúa para informarse sobre los avances en el desarrollo del PEI y mejorar la pertinencia del mismo.

- Se evalúa para informarse sobre la calidad de las interacciones existentes entre las acciones, procesos y personas involucradas en el PEI, con el objeto de poder intervenir en ellas.

¿Qué evaluar?

De acuerdo a Magendzo (1997), se evalúa para mejorar la propuesta del PEI, entonces hay que evaluar aquello sustantivo al PEI mismo; (a saber: sus acciones, sus procesos, sus protagonistas, sus dinamismos e interdependencias).

- Las acciones del PEI son aquel conjunto de actividades planificadas y ejecutadas en el marco del PEI, orientadas a dar cuenta de sus objetivos.

- Los procesos son las secuencias y las formas de interacción y de interrelación que expresan claramente el dinamismo de la implementación del PEI.

- Los protagonistas no son otros que los actores de la comunidad educativa, los participantes activos del PEI.

Pero ¿qué evaluar de estos actores?

Sus acciones, y no a las personas en sí, y a través de estas acciones, sus fundamentos cognoscitivos y actitudinales; estos fundamentos conforman los contenidos a evaluar. En efecto, de seguir la nomenclatura conceptual de la reforma educativa española, habría que decir que lo que hay que evaluar son los contenidos, que para esta reforma, significa contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, considerados éstos en su interdependencia y en sus interrelaciones. La evaluación de los OFT pondrá preferentemente, pero no exclusivamente, el foco en los contenidos procedimentales y actitudinales por cuanto son ellos quienes mejor evidencian el impacto del esfuerzo formativo (Magendzo, 1997).

¿Quiénes evalúan?

La responsabilidad de evaluar recae en aquellos que asumieron el desafío del diseño del PEI y de su implementación (Magendzo, 1997).

- Los directivos docentes, en la medida que a ellos les atañe velar por la integridad del desarrollo del PEI y por la coordinación balanceada entre las dimensiones administrativas y educativas del mismo.

- Los docentes, por su aporte profesional en el trabajo asignado para ellos en la malla curricular y otras labores formativas del PEI.

- Los alumnos y alumnas, por ser ellos y ellas los destinatarios del PEI y los más interesados en la calidad del mismo.

- Los padres y apoderados, en su calidad de ser co-responsables con el establecimiento educacional en la formación integral de los estudiantes.

Realice ejercicio n° 6

2.6. Metodologías de Evaluación

Las prácticas de evaluación, si son realizadas desde los principios educativos que inspiran a los OFT, son una excelente instancia para el desarrollo de valores. No debemos olvidar que la adquisición de hábitos capaces de formar el juicio moral-autónomo requiere del desarrollo de un razonamiento moral que los fundamente. La evaluación, si es empleada como instrumento formativo y no sólo para seleccionar y calificar alumnos, puede contribuir a que los alumnos y alumnas aprendan a deliberar públicamente sobre sus resultados y las razones que conducen a sus comportamientos (Magendzo, 1997).

2.6.1. Metodologías y Técnicas Observacionales

Se refiere a la observación directa a través del uso de instrumentos como los siguientes:

- Registros anecdóticos: a través de los cuales se consignan en cuadernos y/o fichas, anécdotas, historias, situaciones críticas comportamientos representativos, etc., tal como sucedió. El registro suele presentarse en forma de ficha y tiene 3 partes: la primera, reservada para datos de identificación del sujeto observado, nombre del observador, contexto de lo observado, etc., la segunda, para la descripción objetiva del hecho, y por último, la tercera parte, para la interpretación de lo observado.

- Escalas y pautas de observación: construidas por los propios docentes y que tienden a estructurar la observación evaluativa. Estas pautas permiten evaluar los grados de intensidad en que se dan ciertas actitudes o conductas representativas y facilitan la definición sobre los grados de aprendizaje que los alumnos han realizado en relación con una determinada actitud o valor.

- La Escala de Valoración, consiste en una serie de características, cualidades, aspectos, etc.; sobre las que interesa determinar el grado de presencia, y el grado de presencia se expresa mediante categorías que pueden ser:

  - Cuantitativas: Cantidad (mucho, bastante, poco, casi nada, nada) y Frecuencia (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca).

  - Cualitativas: excelente, muy bueno, bueno, regular, suficiente, insuficiente, deficiente.

Ejemplo: Pauta de observación para evaluar "COMPAÑERISMO":

DEFINICION: Compañerismo se define como una actitud que favorece el compartir, respetar y colaborar con el otro, enriqueciendo la convivencia entre alumnos con el propósito de realizarse como persona.

INDICADORES	Escala de Apreciación			
	P	F	O	RV
A. COMPARTIR 1. Tengo relaciones cordiales con todos mis compañeros. 2. Comparto buenos y malos momentos con mis compañeros. 3. Soy capaz de guardar un secreto cuando un amigo lo solicita. 4. Estoy dispuesto a relacionarme con todos mis compañeros. 5. Comparto mis materiales de trabajo. 6. Me gusta trabajar en grupo. 7. Demuestro cariño a los integrantes del curso.				
B. RESPETAR 1. Trato a mis compañeros por su nombre, evitando apodos que puedan molestar. 2. Respeto la opinión de mis compañeros aunque no concuerden con la mía. 3. Apoyo las decisiones de la mayoría. 4. Acepto las conductas atípicas de un compañero.				
C. COLABORAR 1. Ayudo a mis compañeros que tienen dificultades en el estudio. 2. Ayudo al aseo y ornato de la sala. 3. Escucho los problemas de mis compañeros. 4. Aporto mi experiencia a la solución de problemas.				

INSTRUCCIONES: Para responder utilice la siguiente escala

P	: Permanentemente	75 a 100 % de las veces
F	: Frecuentemente	50 a 74 % de las veces
O	: Ocasionalmente	25 a 49 % de las veces
RV	: Rara vez	00 a 24 % de las veces

- Lista de Comprobación o Cotejo: consiste en una lista de características, aspectos, cualidades, secuencia de acciones, etc., sobre las que interesa determinar su presencia o ausencia; corresponde a la medición de variables discretas (si - no, lo hizo - no lo hizo, presente – ausente, lo trae – no lo trae, etc.); en consecuencia no hay términos medios.

Ejemplo: Lista de cotejo sobre "La capacidad de interactuar con sus compañeros"

Instrucciones: Coloque SI o NO según corresponda.

Rasgos a Observar	Juana	Pedro	Daniel	César
Con frecuencia inicia juegos y conversaciones con sus compañeros.				
Ayuda a sus compañeros.				
Comparte objetos, juegos, materiales.				
Participa en juegos o en conversaciones, propuestos por sus compañeros.				
Solicita o acepta ayuda cuando lo requiere.				

Otro tipo de instrumento es "El Diario de los Alumnos", convenientemente asesorado por los docentes, recoge la mirada de ellos y ellas sobre distintos tópicos del quehacer

educativo. Comentarios sobre el ambiente en clase y en el establecimiento educacional, relaciones entre ellos y ellas, grados diversos de satisfacción en las actividades, actitudes y reflexiones sobre situaciones críticas, etc., hacen de éste un instrumento para el ejercicio de la autoevaluación y de la autocrítica (Magendzo, 1997).

CLASE 08

2.6.2. Metodologías y Técnicas No Observacionales

En este sentido, nos encontramos con las escalas de actitudes estandarizadas que suelen usarse al inicio y al término de alguna actividad o programa. Se acostumbra a expresar en estas escalas, una listas de enunciados que los encuestados responden de acuerdo a grados, según sus sentimientos y actitudes (Magendzo, 1997).

- Por ejemplo una Escala Semántica Diferencial:
Interesante _____:_____:_____:_____:_____:_____:____: Aburrida
Valiosa _____:_____:____:_____:_____:_____:_____ inútil

- Otro ejemplo una Escala de Likert para medir la actitud, en relación con el trabajo en el aula.

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO : Marque un casillero en cada línea para indicar cómo se siente sobre el planteamiento.					
PLANTEAMIENTO	Totalmente de acuerdo	Estoy de acuerdo	Incierto	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. El trabajo en la clase es muy interesante.					
2. El profesor tiene un estilo democrático					
3. Los alumnos pueden plantear sus puntos de vista					
4. La forma de evaluar es acordada democráticamente					
5. El profesor es justo a la hora de evaluar					

2.6.3. Análisis de Discursos y Resolución de Problemas

Las acciones y actitudes observadas y evaluadas se ven enriquecidas cuando se incorporan los relatos y discursos de sus protagonistas. El indagar los motivos, los razonamientos y/o fundamentos de esas acciones, acerca al evaluador hacia su propósito. A los diálogos informales que se suceden en el establecimiento educacional se pueden agregar otros más formales como los sugeridos por los instrumentos siguientes (Magendzo, 1997):

Los debates y asambleas permiten el diálogo horizontal, el desarrollo de habilidades comunicativas y la exteriorización de convicciones. A través de estos instrumentos y otros parecidos (simulación, rol playing, dramatizaciones, etc.), se crean situaciones que permiten al evaluador incorporarse de mejor manera a la cultura y clima valórico de sus evaluados. Estos instrumentos abren la posibilidad de evaluar el razonamiento moral y los niveles de coherencia, entre estos razonamientos y la vida real.

Algunas Ideas y Formas de trabajo grupal

1. A través de dinámicas grupales se puede trabajar la Investigación documental, buscando datos en libros, revistas y periódicos o una Investigación testimonial, a través de observaciones, encuestas, cuestionarios, etc. y luego hacer una presentación ante el curso. También se puede hacer lectura -comentada de textos históricos, económicos, etc.

2. Los alumnos deben tomar parte en las decisiones sobre la forma en que se realizarán las investigaciones, el número de integrantes por grupo, el tiempo e incentivos.

3. Es recomendable intercambiar opiniones, dentro de grupos pequeños, basados en un texto, en un cuestionario breve o una frase; luego se elige un secretario que tome apuntes y un expositor que entregue la opinión del grupo ante el curso.

4. Se pueden ir introduciendo variables como por ejemplo, poner un tiempo limitado de duración al trabajo, el cual va a depender de la naturaleza del tema que se trate y del nivel de motivación de los alumnos, también se puede dividir el grupo en parejas y que luego se vuelvan a reunir.

5. Es recomendable ofrecer un incentivo al grupo que cumpla de mejor manera los acuerdos en la operatoria del trabajo asumidos por el curso, es importante por ejemplo, que todos trabajen y no sólo algunos, esto puede ser premiado.

6. Otra forma de trabajo se conoce como lluvia de ideas, en donde el profesor, un alumno o un grupo pueden decir una palabra y los demás decir lo primero que se les venga a la cabeza, se debe usar cuando se pretenda obtener nuevas ideas sobre un tema en un ambiente de libertad y confianza.

Se divide al curso en grupos pequeños y se les señala un tiempo específico por integrante para decir todo lo que se le venga a la cabeza sobre el tema, un secretario irá dejando registro de lo expresado y el tiempo lo controlará un cronometrista. Al final se hace una síntesis de todas las ideas expresadas por el grupo.

7. Una buena forma de trabajo con el grupo curso es organizar debates, en que dos alumnos o grupos de alumnos, presenten opiniones encontradas sobre un tema ante el curso y lo discutan. Es conveniente en esta actividad el velar por el respeto a la opinión del otro; también aquí se pueden acordar incentivos, para el o los grupos que no interrumpa, que sean capaces de respetar su turno para hablar y para aquellos que no se alteren y no caiga en descalificaciones personales.

   En la realización de esta dinámica es necesario precisar claramente el tema, los objetivos de la discusión, establecer un tiempo máximo de duración y los criterios básicos para la fundamentación de las opiniones.

   Se utiliza esta dinámica cuando se requiere fomentar la motivación al abordar un tema, dar a conocer en forma activa diversos puntos de vista, buscar un mayor desarrollo de la capacidad de comprensión y crítica.

8. Es una novedad para los alumnos y alumnas traer algún invitado o invitados para que hablen sobre un tema contingente y de actualidad, relacionado con lo que se está tratando en la asignatura, estos invitados deben abordar el tema desde distintas dimensiones, como: la economía, sociología, medicina, etc.,... lo anterior, se conoce con el nombre de Simposio, es conveniente que los alumnos participen en su organización, entregar las invitaciones, hacer de moderadores, etc.

   Esta actividad busca presentar información y puntos de vista sobre un tema, especialmente cuando es muy complejo; el reunir distintos puntos de vista le permite al alumno llegar a conclusiones propias.

9. También se puede traer un panel de invitados a que respondan preguntas de los alumnos.

10. Para todas estas actividades, es menester acordar algunos aspectos formales que permitan su buen desarrollo y por supuesto tener claros los objetivos al realizar dicha actividad.

Realice ejercicio n° 7

CLASE 09

4. PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Otro factor del cual se ha hablado mucho en los últimos tiempos, dice relación con la teoría planteada por Gardner, conocida como “la teoría de las inteligencias múltiples”. Lo que implica que los procedimientos que en un momento elijamos para desarrollar un tema deben ser variados, porque nuestros jóvenes tienen distintos estilos de aprendizaje, ya que no existen unos más inteligentes que otros, sino que su tipo de inteligencia es distinta; si nosotros queremos considerar sólo los aspectos cognitivos, por lo que evidentemente vamos a estar marginando a un grupo importante de sujetos de nuestros parámetros de inteligencia.

Gardner a través de su popularizada teoría de las inteligencias múltiples ha hecho un aporte sustantivo en el reconocimiento a la diversidad del ser humano y a la valoración de aquellos que por mucho tiempo escapaban a lo considerado normal, al Standard que definía el éxito personal.

Gardner distingue los siguientes tipos de inteligencia:

1. Inteligencia lingüística, es la capacidad de usar palabras y el lenguaje de manera efectiva.

2. Inteligencia musical, es la capacidad de percibir y expresar variaciones en ritmo, sonido y melodía.

3. Inteligencia lógico - matemática, es la capacidad de usar números correctamente y de aplicar el razonamiento lógico para resolver problemas.

4. Inteligencia espacial, es la capacidad de percibir al mundo físico claramente y de poder pensar en imágenes, cuadros e ilustraciones mentales.

5. Inteligencia corporal - Cinestésica, es la capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos; como también el manipular objetos con destreza.

6. Inteligencia interpersonal, es la capacidad de entender, percibir y apreciar los sentimientos y disposiciones de los demás.

7. Inteligencia intrapersonal, es la capacidad de entenderse a sí mismo, comprender las fortalezas, las debilidades y dirigir las acciones por medio de este autoentedimiento.

Esta teoría abre un amplio campo para la didáctica, a partir de los elementos que se deben considerar al preparar un tema a tratar o a la hora de evaluar, en este último aspecto,

nos entrega los parámetros para evaluar integralmente a una persona considerando los distintos tipos de inteligencia.

La teoría de las inteligencias múltiples nos ofrece una manera de establecer y ordenar distintas actividades que pueden ser objeto de evaluación.

A continuación, damos a conocer algunas actividades para evaluar a los alumnos en cada inteligencia (Nuzzi, 1997).

Lingüística

- Escribir en un diario de vida.
- Contestar preguntas tipo ensayo.
- Ejercitar la memoria, por ejemplo: memorizar capitales, nombre de provincias y regiones.
- Participar en debates, para observar la capacidad de argumentar.
- Desarrollar rimas como herramientas para memorizar.
- Tomar / dar pruebas orales.

Musical

- Crear letra nueva para canciones populares.
- Crear composiciones musicales originales.
- Aprender canciones basadas en el currículo, por ejemplo: inventar una canción que cuente una historia relacionada con el tema que se está tratando.
- Presentar una obra musical en la sala.

Lógico - matemática

- Crear juegos y simulaciones, por ejemplo, en geografía, simular el movimiento de los cuerpos celestes.
- Esquematizar, construir mapas conceptuales.
- Desarrollar instrumentos mnemónicos (asociaciones mentales para facilitar el recuerdo).
- Crear categorías de “top ten”, establecer un orden de importancia, por ejemplo: de las causas de la independencia de Chile.
- Sacar fotos o hacer un vídeo.
- Completar ejercicios acrósticos.

Espacial

- Crear collage, posters y murales.
- Crear mapas, flujogramas, gráficos, a partir de datos estadísticos, pedir al alumno que construya gráficos.

- Diseñar diarios murales y exposiciones.
- Dibujar, pintar o esculpir.

Corporal - Cinestésica

- Presentar una obra de teatro o realizar dramatizaciones en la sala de clases.
- Desarrollar un lenguaje de señas, inventar formas de comunicar ideas a través de símbolos y signos corporales.
- Psicodramas, juego de roles (role playing), por ejemplo asumir la identidad de algún personaje histórico.
- Demostrar el manejo correcto de herramientas o instrumentos, como brújula, altímetro, etc.

Interpersonal

- Tomar los dos lados de un argumento, por ejemplo defender una idea y luego combatirla.
- Enseñar a un compañero, y después cambiar de roles.
- Participar en actividades de pares o de grupo.
- Hacer rompecabezas cooperativamente.
- Lluvia de ideas sobre un tema.

Intrapersonal

- Nombrar lo más importante aprendido en una unidad específica.
- Mencionar que te gustaría saber más.
- Explicar cómo un conocimiento nuevo, significa una diferencia personal para ti.

Realice ejercicio n° 8

5. ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Reflexionando acerca de lo expuesto, queda claro que todos los cambios señalados en el terreno de la evaluación educacional deben plasmarse en el reglamento de evaluación de cada establecimiento educacional, el que debe cumplir con una serie de requisitos. Para profundizar sobre los parámetros que se deben considerar en la elaboración nos basaremos en el material elaborado por el MINEDUC, titulado, Reglamento de Evaluación. Material de Apoyo para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento

Educacional para la educación básica y por analogía los principios son aplicables a la enseñanza media.

La normativa vigente define al Reglamento Interno de Evaluación del establecimiento como un documento escrito, en el que se expresan todos los acuerdos complementarios al Decreto Exento de Evaluación Nº 511/97, el cual incluye a todos los miembros de la comunidad educativa.

El Reglamento Interno de Evaluación se aplicará a todos los cursos y niveles del Establecimiento, de acuerdo a la gradualidad establecida en el Art. 1º del referido Decreto.

Siendo el proceso educativo una actividad compartida entre el establecimiento educacional y la familia, se debe comunicar a padres, apoderados y alumnos las principales disposiciones contenidas en el Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento (MINEDUC, 1997).

El reglamento de evaluación debe contemplar las estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

El marco curricular establecido por el Decreto Supremo 40/96 es un estímulo para que la enseñanza se plantee como, un proceso orientado a aprendizajes significativos, lo cual supone el desarrollo de variadas metodologías de enseñanza. Consecuentemente, el Decreto de Evaluación estimula la diversificación de modalidades, instancias o procedimientos para evaluar los aprendizajes. Se ha denominado estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos, a esta diversidad de formas para abordar el proceso evaluativo.

Los profesores del establecimiento, de acuerdo a las características de los niños y niñas, diseñarán variados sistemas de evaluación. (MINEDUC, 1997).

En este sentido y como ya se señaló en la presente unidad, el reglamento de evaluación debe contemplar la Evaluación Diferenciada.

En la aplicación de procedimientos de evaluación adecuados para atender a la diversidad de alumnos existentes en cualquier grupo curso, es cuando la evaluación diferenciada permite conocer los cambios que cada uno de los alumnos va experimentando a través del tiempo.

El concepto de evaluación diferenciada es pertinente y adecuado para todo grupo de niños, pero se hace más necesario para aquellos alumnos que en forma temporal o permanente presentan impedimentos que le dificultan trabajar en pos de algunos objetivos.

La evaluación diferenciada permite conocer y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, conocer cómo los niños aprovechan sus potencialidades para seguir aprendiendo, y también permite conocer las estrategias pedagógicas que le resultan más favorables (MINEDUC, 1997).

Además, dicho Reglamento debe consignar la forma en que los alumnos serán calificados.

Del mismo modo que el establecimiento educacional puede definir diferentes estrategias para evaluar, puede definir diversas modalidades para expresar a los niños y sus familias, los resultados de la evaluación. Esta puede expresarse en términos cualitativos (apreciación narrativa o utilizando otros códigos que expresan conceptos: símbolos figurativos, etc.) cuantitativos (expresada en notas, gráficos de porcentajes) u otras formas que el establecimiento determine.

Las calificaciones se comunicarán a los alumnos, padres y apoderados, a través de un informe periódico escrito. La periodicidad de entrega de estos informes, se deberá consignar en el Reglamento Interno de Evaluación del establecimiento (MINEDUC, 1997).

Los establecimientos educacionales son libres para decidir como se divide el año lectivo y la oportunidad de entrega del informe de evaluación.

Los periodos en que se organizará el proceso educativo, será decidido por el equipo, docentes y directivos del establecimiento educacional, de acuerdo a razones técnico-pedagógicas y administrativas. Los periodos podrán ser bimestrales, trimestrales o semestrales. Al finalizar cada periodo, se entregará a los niños y sus familias un informe de las evaluaciones.

CLASE 10

El equipo del establecimiento educacional deberá decidir la frecuencia de las evaluaciones considerando que la meta es que todos los estudiantes alcancen las competencias establecidas para cada uno de sus niveles y que los resultados de la evaluación, constituyen valiosos antecedentes para que los alumnos orienten sus esfuerzos de aprendizaje y los profesores orienten sus esfuerzos de enseñanza (MINEDUC, 1997).

También debe consignar los procedimientos para determinar la situación final.

La autonomía que otorga el Decreto, permite a los establecimientos educacionales definir los procedimientos que seguirá para llegar a establecer la situación de los alumnos.

El equipo de profesores acordará que hará para llegar a resolver la situación de los alumnos y así establecer “la calificación final”; por ejemplo: si realizará eventos especiales de evaluación con este propósito, si sacará el promedio de las calificaciones de los diferentes períodos del calendario escolar, si complementará promedios con una apreciación valorativa acerca del desenvolvimiento de los alumnos a través del año, etc. (MINEDUC, 1997).

La normativa vigente permite la aplicación de un Examen Final

El establecimiento está facultado para decidir si administra o no algún procedimiento especial al final del periodo anual. Los establecimientos que decidan establecer un procedimiento de examen final, deberán describir y precisar sus características y determinar en qué cursos, subsectores y asignaturas de aprendizaje, se aplicará.

En todo caso, si se decidiera aplicar examen final, este de ninguna manera tendrá una ponderación mayor al 30% de las notas obtenidas por los alumnos en el transcurso del año.

El examen final puede asumir diferentes formas. Puede consistir, por ejemplo: en la elaboración de un proyecto, la participación en un panel, foro o mesa redonda, la preparación de una monografía, la realización de fichas bibliográficas, el montaje de una exposición, la aplicación de pruebas, etc. El examen final puede ser individual o colectivo, puede ser para todos o para los alumnos que en el transcurso del año no hayan alcanzado un nivel satisfactorio de logros (MINEDUC, 1997).

Los resultados finales

Cualquiera que sea la decisión sobre la forma de evaluar los aprendizajes y cómo se comunicarán los resultados de las evaluaciones; para efectos del registro en Actas y

Certificados, deben convertirse a la escala numérica de 1.0 a 7.0. Esto es necesario para cautelar la movilidad de los alumnos dentro del Sistema Educativo.

El Decreto 511 de 1997 (original), establecía que los alumnos de primer año para ser promovidos a segundo año, y los de tercero, para ser promovidos a cuarto año, sólo debían cumplir con el requisito de un 85% de asistencia; este decreto fue modificado y se establece "una flexibilización de la promoción automática, en 1° y 3° básico", lo que significa que los alumnos pertenecientes a éstos cursos pueden reprobar en situaciones excepcionales; lo que rige a contar del año escolar 2003.

La promoción de alumnos de segundo a tercer año, así como los de cuarto hasta octavo año, además de los requisitos de asistencia, necesita cumplir con los requisitos de aprobación en subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje.

No obstante lo anterior, es necesario tener presente que los establecimientos educacionales tienen la facultad para decidir sobre situaciones especiales, por ejemplo, ante alumnos con buen rendimiento que no cumplen con el requisito de asistencia o que tengan notas limítrofes en algún subsector, asignatura o actividad (ejemplo: nota 3.9). El Decreto establece las condiciones para procesar estas situaciones, las que deben ser resueltas antes de consignar las calificaciones finales en actas y certificados.

La asistencia exigida es del 85% de las clases efectivamente realizadas por el establecimiento (MINEDUC, 1997).

¿Qué Incide en la Promoción?

Todos los alumnos y alumnas deben ser evaluados en los diferentes contenidos tratados, en cada Sector, Subsector, Asignaturas o Actividades de Aprendizaje contemplados en el Plan de Estudio vigente en el Establecimiento.

Los resultados de la evaluación correspondiente a los diferentes sectores, subsectores, asignaturas, o actividades de Aprendizaje, a excepción de Religión y Orientación, inciden en la promoción.

El Subsector de Aprendizaje de Religión continúa rigiéndose por el Decreto Supremo Nº 924 de 1983. Es decir, se evalúa en conceptos y no incide en la Promoción de los alumnos.

Respecto al subsector de Orientación, éste no será calificado (MINEDUC, 1997).

Como se ha señalado, se evalúan los Objetivos Fundamentales Verticales y el marco curricular establecido por el Decreto Supremo 40/96, incluyendo los Objetivos

Fundamentales Transversales. Los alumnos, así como sus padres o apoderados, deben ser informados acerca de los avances experimentados en relación a estos objetivos.

El informe de Desarrollo Personal y Social del Alumno, es un documento elaborado por el establecimiento educacional, en el cual se comunicará por escrito, el desarrollo personal de cada alumno o alumna en relación a las tres áreas en que se han organizado estos objetivos:

- Formación Ética
- Crecimiento y Autoafirmación Personal
- La Persona y su Entorno
- Desarrollo del Pensamiento (para Educación Media)

El Decreto Exento 511 del 08.05.97, además de precisar las disposiciones generales relativas a evaluación, calificación y promoción, señala que los establecimientos educacionales deben elaborar sus propios Reglamentos Internos de Evaluación.

El presente documento ofrece sugerencias para apoyar a los establecimientos educacionales en la elaboración de sus Reglamentos de Evaluación.

CLASE 11

5.1. ¿Qué Debe Considerar el Establecimiento Educacional para Elaborar su Reglamento Interno de Evaluación?

La elaboración del Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento Educacional supone tomar acuerdos sobre aspectos de gran relevancia para la vida de los niños y niñas y para las prácticas pedagógicas del establecimiento; por ello la finalidad es llegar a definiciones compartidas, es necesario que este Reglamento sea producto de los aportes de padres, apoderados y estudiantes del establecimiento.

Las bases que la comunidad educativa debiera considerar para elaborar su Reglamento Interno de Evaluación son (MINEDUC, 1997):

- El proyecto educativo institucional del Establecimiento Educacional.
- Los principios rectores de la Reforma de la Educación: mejorar la Calidad y la Equidad Educativa.
- Los Planes y Programas de Estudio, elaborados sobre la base del Decreto Supremo Nº 40 y N° 220, vigentes en el Establecimiento.
- El Reglamento de Evaluación y Promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica (Decreto 511, incluyendo su modificación), y

- La Teoría Evaluativa.

Se presenta a continuación, un conjunto de sugerencias y preguntas destinadas a apoyar la reflexión del equipo de profesores del establecimiento; los acuerdos y conclusiones obtenidas constituirán los insumos básicos para elaborar el Reglamento Interno de Evaluación.

En primer lugar el Proyecto Educativo Institucional establece el marco de propósitos, ideas y valores compartidos del centro educativo (misión del establecimiento educacional); especifica el tipo de formación que se quiere otorgar a los alumnos y alumnas; orienta respecto de las formas de organización pedagógica y administrativa y sobre los estilos de relación que se establecen en ella. El Proyecto Educativo (esté o no explicitado en un documento) le permite a la escuela actuar en el presente y proyectarse en el tiempo.

Se produce una interesante relación entre el Proyecto Educativo y el Reglamento Interno de Evaluación. Por una parte, del Proyecto Educativo se desprenden valiosos criterios para la elaboración del Reglamento de Evaluación y, por otra, el Reglamento enriquecerá el Proyecto Educativo al proponer líneas de acción concretas, que den mayor coherencia al conjunto de acciones del establecimiento educacional con las finalidades expresadas en su Proyecto Educativo (MINEDUC, 1997).

Por lo señalado, es conveniente que los integrantes del establecimiento educacional reflexionen entorno a preguntas como la siguiente:

¿Cómo podemos abordar los procesos de evaluación, calificación y promoción a fin de que contribuyan a otorgar la formación que queremos para nuestros alumnos?

Los criterios y procedimientos que se utilizan para conducir los procesos de evaluación, calificación y promoción, inciden de manera sustantiva en la calidad y equidad educativa, por ello esta dimensión deber ser considerada al momento de elaborar el Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento.

Es conveniente que al interior de los establecimientos se creen equipos docentes, para que puedan reflexionar entorno a preguntas del tipo:

- ¿Cómo incide en la calidad y equidad de la educación de nuestro establecimiento educacional, la forma en que evaluamos y calificamos?

- ¿Cómo tendrían que ser los procesos de evaluación, calificación y promoción en nuestro establecimiento, a fin de promover aprendizajes de calidad?

- ¿Cómo tendrían que ser los procesos de evaluación y calificación a fin de mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas?

- ¿Cómo tendrían que ser los procesos de evaluación y calificación a fin de favorecer el aprendizaje de todos los niños y niñas de nuestro establecimiento educacional? ¿Qué nos aporta la teoría evaluativa al respecto? (MINEDUC, 1997).

Un tercer aspecto a considerar son los planes y programas de estudio vigentes en el establecimiento, producidos sobre la base del Decreto Supremo Nº 40 y N° 220, sean los elaborados por el Ministerio de Educación o por los propios Establecimientos.

El DS Nº 40 y N° 220, establece los Objetivos Fundamentales, expresados en términos de competencias y los contenidos mínimos obligatorios, referidos a los conocimientos específicos y el tipo de experiencias de aprendizaje para que los niños y niñas desarrollen destrezas y actitudes.

En el inciso 1.12 del Decreto Supremo Nº 40, se señala:

> "Orienta al nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo educativo desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de la información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo. Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras especificadas en cada sección de los Objetivos Fundamentales), a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país.

Cada establecimiento educacional dispone de Planes y Programas de Estudio elaborados sobre la base de estos planteamientos (sean los producidos por el Ministerio de Educación o por los propios establecimientos), los cuales llevan a un primer nivel operativo, los planteamientos expresados en el DS Nº 40 y N° 220.

Considerando que los procedimientos de evaluación y calificación deben ajustarse al nuevo marco curricular, el cual define tanto, el tipo de aprendizajes como las múltiples experiencias que influyen en este aprendizaje y que el establecimiento debe favorecer, es conveniente que el equipo de profesores reflexione entorno a preguntas tales como:

- ¿Cómo podemos evaluar las competencias que se refieren a los Objetivos Fundamentales?

- ¿Qué tipo de medios, instancias o instrumentos nos permitirán conocer los procesos que desarrollan los niños para aprender?

- ¿Cómo saber si las experiencias de aprendizaje que desarrollamos en el establecimiento educacional conducen al logro de los objetivos previstos?

- ¿Cómo evaluar los conocimientos específicos en el marco del desarrollo de competencias? (MINEDUC, 1997).

En definitiva el reglamento de evaluación y promoción (Decreto exento Nº 511 de 08.05.97) es un documento normativo que contiene las disposiciones generales relativas a evaluación, calificación y promoción, que deben cumplir todos los establecimientos educacionales del país, a fin de disponer de criterios y procedimientos compartidos entre los establecimientos educacionales y, en última instancia, permitir la movilidad de los alumnos y alumnas dentro del sistema.

Considerando que las disposiciones contenidas en el referido Decreto inciden tanto en las prácticas pedagógicas como en la evaluación, calificación y promoción, se sugiere reflexionar entorno a preguntas como las siguientes:

¿Qué espacios para la acción profesional otorga el presente Decreto?

La elaboración del Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento, es en lo esencial, un trabajo colaborativo del equipo técnico y docente, que se sustenta en los conocimientos y experiencias de los profesores y profesoras y se nutre de los aporte de la teoría evaluativa. Se incluye en el presente documento un conjunto de referencias bibliográficas con la finalidad de contribuir a la reflexión colectiva.

El Art. 3 del Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica, señala que el Reglamento Interno de Evaluación de cada Establecimiento debe contener:

- Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

- Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados.

- Procedimientos que aplicará el establecimiento, para determinar la situación final de los alumnos.

- Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

El MINEDUC ofrece algunas sugerencias para que los establecimientos esclarezcan cómo van a enfocar la evaluación y a partir de allí, elaboren las disposiciones de su Reglamento Interno de Evaluación.

Se ha demostrado que sólo se producen cambios en las prácticas de evaluación, cuando se producen cambios en las concepciones sobre el aprendizaje; por ello, no se puede desvincular la evaluación de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo.

El desarrollo de competencias, entendidas en un sentido amplio como sinónimo de habilidades, aptitudes o destrezas, requiere de un enfoque pedagógico que posibilite un comportamiento activo de los alumnos en la producción de conocimientos, de modo que puedan: vincular lo nuevo con lo ya conocido, realizar una reflexión personal sobre lo que aprenden, así como, confrontar puntos de vista y llevar lo aprendido a diferentes planos de aplicación. Por ello, la evaluación más que centrarse en el grado de dominio que presentan los niños respecto de porciones de información, debe centrarse en las formas y medios que utilizan para organizar y relacionar dicha información con otras, en los procedimientos que aplican para llegar a estructurar conocimientos, así como en la actitud y compromiso que manifiestan frente a sus procesos personales de aprender (MINEDUC, 1997).

Considerando que la evaluación se orienta hacia aspectos tales como:

- Conocer los logros y avances que presenta cada alumno en relación a los objetivos planteados.

- Conocer los procedimientos que utilizan los niños y niñas para aprender el tipo de errores que cometen y cómo los aprovechan para una mejor comprensión de los tópicos de aprendizaje.

- Conocer el grado de adecuación de las estrategias pedagógicas empleadas.

- Identificar las necesidades educativas de los alumnos de modo de poder tomar oportunamente medidas pedagógicas para favorecer que todos los niños y niñas aprendan.

- Permitir que los alumnos conozcan sus propios rendimientos, comprendan la complejidad de las tareas emprendidas e identifiquen en sus propias capacidades medios para reforzar, mejorar o consolidar aprendizajes (MINEDUC, 1997).

Es conveniente definir criterios, respecto a la periodicidad con que se evaluará y sobre las instancias, medios o instrumentos que se utilizarán.

Realice ejercicio n° 9

RAMO: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DIFERENCIAL.

UNIDAD II

LA EVALUACIÓN EN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

CLASE 01

1. EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA COMO PUNTO DE PARTIDA EN LA FLEXIBILIZACIÓN DEL CURRICULUM

El concepto de evaluación es polisémico, es decir, puede tomar diversos significados; así, variados autores destacan que es un proceso dinámico, de recolección de información rigurosa que implica por una parte, la medición, el juicio (evaluación) y por otra, la toma de decisiones sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

"La evaluación es un instrumento de análisis, reflexión e investigación; así como un elemento de debate profesional que permite construir la enseñanza para acompañar el aprendizaje, en una decisión colectiva de las propuestas didácticas y de resolución de problemáticas que surgen de la vida del aula y del centro" (Calatayud y Palanca, 1994.)

La evaluación educativa definida por Ballester (2000), comprende una recogida y análisis de la información sobre los procesos educativos, para tomar decisiones con la intención de mejorarlos. Se opta, por una evaluación que informe sobre la realidad de lo que pasa en la escuela con una intencionalidad clara: mejorarla.

La Evaluación Psicopedagógica es definida como:

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

Ahora cabe preguntarse, ¿cuál es la diferencia entre la evaluación psicopedagógica y la educativa?, en palabras de Sales y Redó (Monereo y Sóle. 1999), no hay mayores diferencias entre ambos procesos, no deben ser diferentes sino complementarias, ya que se nutren y complementan en la recogida y análisis de la información, llegando incluso a compartir técnicas e instrumentos, para emitir finalmente, un juicio sobre el desempeño de un alumno/a. Tal vez la diferencia más notoria entre ambas, es que la evaluación

psicopedagógica está orientada a explorar el nivel de competencia curricular y la calidad de las conductas en comparación con las exigencias del currículo formal del que debe participar

el alumnos/a con Necesidades Educativas Especiales. En ningún momento intentará calificar el desempeño del estudiante, muy por el contrario, intenta develar dónde están en primera instancia sus potencialidades y también sus debilidades, con el fin de organizar los medios necesarios para otorgar los apoyos pertinentes a cada alumnos/a que lo necesite.

Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica debe proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos y la mejora de la institución escolar (Clement Gine). Su principal función es conocer la habilidad que ha aprendido el alumno, cómo la ha incorporado a sus esquemas cognitivos, qué tipos de apoyos ha demando; todo esto, para adaptar la enseñanza a las individualidades.

Para Francisco Salvador Mata (1999), las funciones de la evaluación psicopedagógica son las siguientes:

- Detectar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y seleccionar los apoyos necesarios para el aprendizaje
- Planificar la enseñaza, considerando la variable contextual (Modelo Ecológico)
- Seguimiento del proceso de intervención
- Comprobación de la efectividad de los apoyos organizados para el aprendizaje
- Revisión periódica de la modalidad de integración de la que participa el estudiante

En consecuencia, el proceso de evaluación es inseparable del aprendizaje y la enseñanza, ya que la evaluación inicial corresponde a la detección del potencial de aprendizaje (Zona de desarrollo Real); la evaluación formativa, al desarrollo de capacidades ligadas a la metacognición y auto-aprendizaje; y la evaluación final, se refiere a la valoración de los impactos de la intervención.

Este concepto ha evolucionado a la par con los paradigmas que sustentan la educación diferencial y/o especial. Por lo que desde un paradigma clínico o médico, la evaluación se centra en buscar las causas del déficit, es decir, se recrea en las limitaciones de los alumnos y alumnas más que en la valoración de sus posibilidades en distintos contextos.

En oposición a esta postura, encontramos el enfoque educativo-curricular o pedagógico de la evaluación psicopedagógica, el cual centra su proceso de recogida y análisis de información, en situaciones auténticas y cercanas en las cuales los estudiantes demuestren su nivel de desarrollo, y no solamente en la aplicación de pruebas estandarizadas. Su objetivo, es describir el nivel de competencia curricular y la calidad de las conductas.

Un modelo de evaluación basado en el currículo, está fuertemente influenciado por el modelo ecológico, que se asocia con la observación del desempeño de los estudiantes en contextos naturales, en los cuales deben demostrar el real dominio de las competencias curriculares, de acuerdo a su nivel de desarrollo y grupo etáreo.

Estos cambios representan un reto para los profesionales de la educación especial, puesto que deben abandonar sus espacios tradicionales de acción (en los cuales hacían un trabajo en solitario, valorando únicamente aspectos específicos del niño o niña), para observar y evaluar a niños y jóvenes, en su propio contexto educativo natural: la escuela y el aula. Por lo tanto, para realizar esta evaluación se tiene que trabajar en estrecha colaboración con las madres, los padres y los profesores de la escuela regular.

Esto implica poner en marcha la creatividad, para generar nuevas formas de evaluación, más pertinentes y reales, desde las cuales se puedan visualizar las potencialidades de los estudiantes y no solamente sus deficiencias.

La evaluación psicopedagógica será el punto de inicio de los procesos de inclusión educativa, ya que a partir de ella se identificarán las Necesidades Educativas Especiales de un alumno/a; con ellos, se podrán determinar los recursos personales y materiales, los apoyos y las adaptaciones curriculares que debemos proporcionar, de acuerdo a la individualidad de quien presente problemáticas frente a su aprendizaje.

De acuerdo a lo que plantean Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1990, en M.A. Verdugo, 1994), básicamente, vemos un enfoque de evaluación que va desde una mirada tradicional caracterizado por:

- El afán de buscar causas y etiologías.
- Considerar que la causa de las dificultades está en el alumno.
- Las deficiencias debe buscarlas y evaluarlas el especialista (médico, psicólogo).
- Considerar que es necesario aplicar pruebas específicas para conocer las capacidades del niño (de acuerdo con un criterio normativo) en comparación con el resto de los alumnos de su edad.
- Evaluar sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.
- Evaluar para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno (con el fin de categorizar).
- Evaluar al alumno fuera del aula.
- Dar una respuesta educativa al alumno referida a un programa individual que surge a partir de sus dificultades.

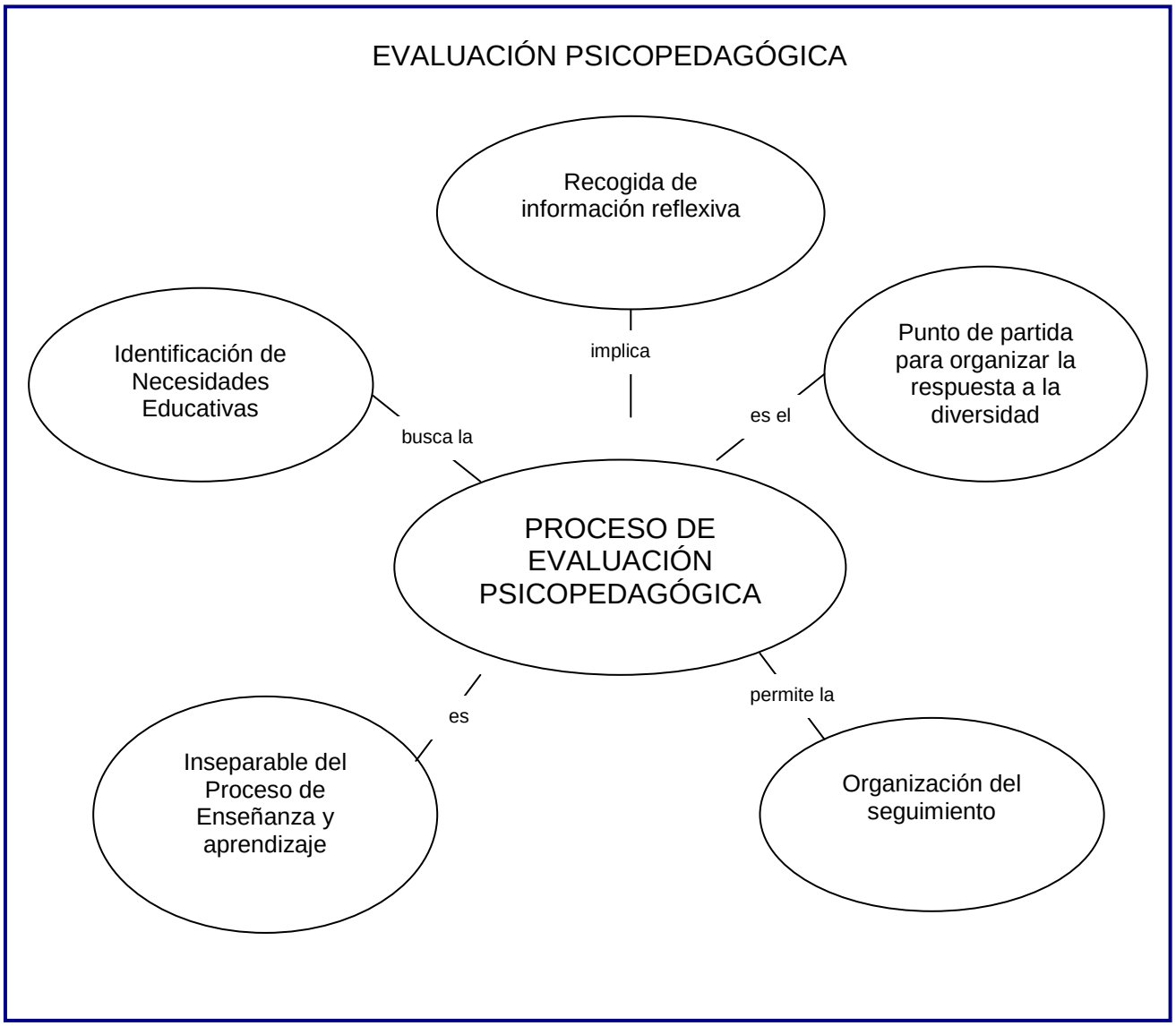
- Elaborar un programa de apoyo que requiere una atención individual del especialista.
- Programas individuales que plantean objetivos, contenidos y actividades, al margen del aula.

- Brindar ayuda sólo a unos pocos, que son los que la necesitan.
- Fijar la responsabilidad de los progresos del alumno en los especialistas que desarrollan el programa (terapeuta de comunicación, psicólogo, psicopedagogo, etc.).

A un enfoque actual, que se caracteriza por:

- Delimitar necesidades educativas.
- Considerar que las necesidades educativas están en un proceso interactivo (alumno-situación de aprendizaje).
- Reconocer que las necesidades educativas debe valorarlas el propio educador, en coordinación con otros profesionales (psicopedagogo, equipos interdisciplinares, etc.).
- Realizar una valoración en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones individuales que éstos requieren.
- Evaluar la situación de aprendizaje y al alumno.
- Evaluar para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
- Evaluar al alumno en clase y la situación de aprendizaje.
- Requerir la coordinación y colaboración de todos los profesionales en la adaptación curricular.
- Contemplar adaptaciones curriculares que parten de la propuesta hecha para todos los alumnos.
- Fijar la responsabilidad de los progresos del alumno, en el educador en un trabajo conjunto con otros profesionales.

CLASE 02


EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
Recogida de información reflexiva
implica
Identificación de Necesidades Educativas
busca la
Punto de partida para organizar la respuesta a la diversidad
es el
PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
es
Inseparable del Proceso de Enseñanza y aprendizaje
permite la
Organización del seguimiento

1.1. Características de la Evaluación Psicopedagógica

Según los postulados de Clemntt Ginne, la evaluación psicopedagógica debe tener las siguientes características.

a) Se trata de un proceso de recogida y análisis de información relevante; la evaluación psicopedagógica no puede quedar restringida a un acto puntual, por sofisticados que sean los instrumentos utilizados, ni a la suma de diversas exploraciones en un mismo período de tiempo.

b) Debe contemplar los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, el propio alumno, el contexto escolar (aula e institución) y el contexto familiar.

c) La información recogida debe permitir identificar las necesidades educativas de los alumnos; la finalidad más importante de la evaluación psicopedagógica no es la de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción, sobre su posible rendimiento, sino orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal. En otras palabras, debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja cotidianamente con el alumno.

d) Una evaluación centrada solamente en el análisis descontextualizado y normativo de las capacidades del alumno; es decir, centrada en los niveles de afectación o pérdida y que además, esté concebida como una tarea exclusiva del especialista, se revela como claramente insuficiente. La multidisciplinariedad se nos muestra, pues, como una condición indispensable del modelo de evaluación que se propone; en la medida en que los agentes que intervienen en los distintos contextos, y en particular, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son diferentes, todos ellos debieran tener un papel relevante en el proceso de evaluación. Si la información debe recogerse en las situaciones de aprendizaje en el aula, el profesor pasa a ocupar un papel de primer orden en el proceso de evaluación y, además, será quien deba responsabilizarse de las distintas medidas de apoyo que eventualmente sean necesarias.

e) La evaluación psicopedagógica, en definitiva, debe proporcionar información relevante para conocer en profundidad las necesidades del alumno, así como su contexto escolar, familiar y social, para fundamentar/justificar las necesidades de introducir cambios en la oferta educativa y, en su caso, la toma de medidas de carácter extraordinario. Dicha información debe obtenerse, en consecuencia, de la evaluación de los aspectos que se señalan a continuación:

- La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje; es decir, las prácticas educativas en el aula. Supone evaluar fundamentalmente la naturaleza de la propuesta curricular, o sea las programaciones del aula; el equilibrio entre las distintas capacidades y los distintos tipos de contenido; la secuenciación; la metodología; y los criterios de evaluación.

- La interacción del alumno con el profesor, los compañeros y los contenidos de aprendizaje, supone evaluar tanto la tarea docente, en sentido amplio, como las ayudas que el profesor presta a los alumnos y la relación personal y afectiva que se establece entre el profesor y el grupo; esta relación resulta crítica para el equilibrio emocional y la formación del autoconcepto de los alumnos y alumnas.

- Los contextos de desarrollo; la familia y el establecimiento educacional. En este último caso, interesa tanto la dimensión institucional de la escuela como el aula, puesto que es un escenario en el que tienen lugar las interacciones del alumno con los profesores, los compañeros y los contenidos de aprendizaje.

Realice ejercicio n° 1

1.2. El Carácter Contextual de la Evaluación Psicopedagógica

Hablar de un cambio de paradigma en la forma de intervención de personas con Necesidades Educativas Especiales, no es algo que pueda tratarse sólo a nivel del discurso; implica sobre todo, una transformación de la práctica educativa de los docentes responsables del proceso de integración educativa (profesor de aula y profesor especialista). Durante muchos años, la evaluación de las personas con problemáticas frente al aprendizaje ha estado centrada en instrumentos basados en normas como test de desarrollo y pruebas que intentan medir habilidades académicas. Éstas lamentablemente ponen el acento en lo que los niños no pueden hacer, es decir, en la conducta ausente. Por otra parte, varias de las pruebas estandarizadas que se usan actualmente en Chile, o son extranjeras o bien, no evalúan los contenidos y aprendizajes expresados en el marco curricular actual, ya que la mayoría de ellas datan de los años 1970 a 1980.

Entonces cabe preguntarse ¿Cómo hacer más real la evaluación?, la respuesta puede parecer simple, pero la implementación es compleja. Para nosotros la respuesta estará dada en mejorar los sistemas de registros basados en situaciones reales. Para ello se deberá tener un manejo acabado de los planes curriculares y sus exigencias en los distintos niveles

educativos, comprender las distintas formas de aprender que puede tener un estudiante (estilos de aprendizaje) y sus formas de inteligencias (inteligencias múltiples).

Para ello, se hace necesario evaluar a los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales en los distintos contextos de aprendizaje (aula, patio, juegos, casa, escuela, etc.) y con diferentes mediadores (profesores, amigos, padres, hermanos, entre otros), para realmente reconocer sus potencialidades y no centrar la evaluación simplemente en la delimitación de las debilidades. Se podría decir entonces, que la mayoría de las veces nos resulta más fácil reconocer las debilidades de un alumno frente al aprendizaje que sus potencialidades.

Así, la observación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales debe estructurase en contextos escolares, personales, familiares y entornos comunitarios.

1.3. Enfoques de la Evaluación Psicopedagógica

Cuando se da atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el punto de partida es la evaluación, este proceso sistemático y sistémico nos proporcionará la información necesaria para la toma de decisiones frente a qué elementos del currículo flexibilizar o modificar, para conseguir una educación de calidad.

Por ello, los profesionales que se dedican al trabajo directo con estos alumnos, deben tomar conciencia de los distintos enfoques evaluativos predominantes, para utilizarlos como marco de referencia en el actuar pedagógico, y así contribuir desde una perspectiva profesional a la inclusión educativa.

A continuación, se presenta una breve descripción de enfoques evaluativos predominantes, según García Vidal y González Manjón (1998).

a) Enfoque psicotécnico

También denominado “psicométrico”, está asociado preferentemente al paradigma clínico de intervención en personas que presentan dificultades frente a su aprendizaje escolar. Fuertemente influenciado por el movimiento psicológico de evaluación de inteligencia, por medio de instrumentos estandarizados, prioriza la aplicación de test estandarizados de forma individual o en situaciones artificiales.

La mayoría de los instrumentos utilizados, se centran en la evaluación de la conducta ausente y no exploran su calidad ni qué circunstancias de medición, pueden hacer que se presente. Aquí se considera que el mediador altera la confiabilidad del instrumento.

Esta línea se basa en un *enfoque nomotético*, que trata sobre la variabilidad interindividual de las puntuaciones de los sujetos examinados: la ejecución de cada individuo, obtenida en una situación de examen de estándar, es evaluada en comparación con una norma grupal obtenida al replicar el examen, en las mismas condiciones, en un número elevado de casos. Es así, como encontramos instrumentos que nos dan información sobre percentiles, puntajes T y Z, entre otros.

Así, los instrumentos más utilizados dentro de este enfoque son:

- Test de Aptitudes
- Test de Habilidades
- Tes de Conocimiento
- Test de Intereses
- Test de Personalidad
- Test de Adaptación

CLASE 03

b) Enfoque conductual

Se tiende a pensar que la evaluación centrada en contextos naturales se ha desarrollado en los últimos años, pero en realidad se viene dando desde los años 40, en gran medida como una forma de responder críticamente al modelo tradicional de evaluación.

Las ideas centrales que orientan este enfoque, son las siguientes:

- Se sustenta en el paradigma A-B-C, que postula la relevancia del ambiente presente y de los determinantes internos y externos de la conducta humana.
- Lo que se observa en un momento determinado, se considera como una muestra del repertorio total de conductas.
- La conducta observada debe ser considerada en sus contextos naturales antes que en situaciones artificializadas.
- La conducta debe ser evaluada de forma directa. El análisis de la conducta intentará ser individual y contrastada con un criterio.

Este enfoque según los autores, se denomina “evaluación funcional de la conducta”. El estudio que éste conlleva, está relacionado con el análisis y descripción de las relaciones sistémicas entre las variables estudiadas.

Uno de los procedimientos y estrategias más utilizados en este enfoque, es la observación directa y sistematizada, siendo su gran problema, el de la validez de los instrumentos. Esto implica utilizar una variedad de métodos de recolección de información;

observar en distintas situaciones las conductas seleccionadas y pensar en observar varias conductas de forma simultánea. Los instrumentos más utilizados son los siguientes:

- Escalas de observación
- Registros
- Informes
- Auto-informes
- Entrevistas

c) Enfoque de potencial de aprendizaje

La influencia de la psicología cognitiva, ha llevado a pensar que la observación de la conducta explícita es insuficiente para explicar los fenómenos de aprendizaje. Este enfoque recoge de los anteriores algunas enseñanzas, pero no está de acuerdo ni con uno ni con otro. Ocupa instrumentos de medición de inteligencia estandarizados de forma poco convencional y sostiene que el punto de partida de cualquier intervención, es la evaluación inicial.

Fuertemente influenciada por los postulados de Vigotsky y Piaget, postula la existencia de un mapa cognitivo que consta de una fase de entrada de la información, procesamiento y salida de la información, en respuestas elaboradas. Éstas pueden verse alteradas o facilitadas, según sean las características del mediador.

Al aceptar que la persona puede aprender un conjunto de actividades con la ayuda de otros (zona de desarrollo próximo), se está reconociendo el potencial de aprendizaje de quien aprende. Por esto, la evaluación debe ser dinámica, ya que la relación evaluador–evaluado se modifica, siendo esencial explorar más allá de la presencia o ausencia de la conducta, es decir, llegar a reconocer con qué apoyos se produce el aprendizaje o la ejecución de una conducta.

Los instrumentos de mayor utilización en este enfoque, son los siguientes:

- Tests normalizados

- Tests psicológico de “potencial de A”:
  - L.P.A.D. de Feuerstein
  - K-ABC de Kaufman
  - E.P.A de F. Ballestero

- Observación directa

d) Enfoque del "diagnóstico pedagógico"

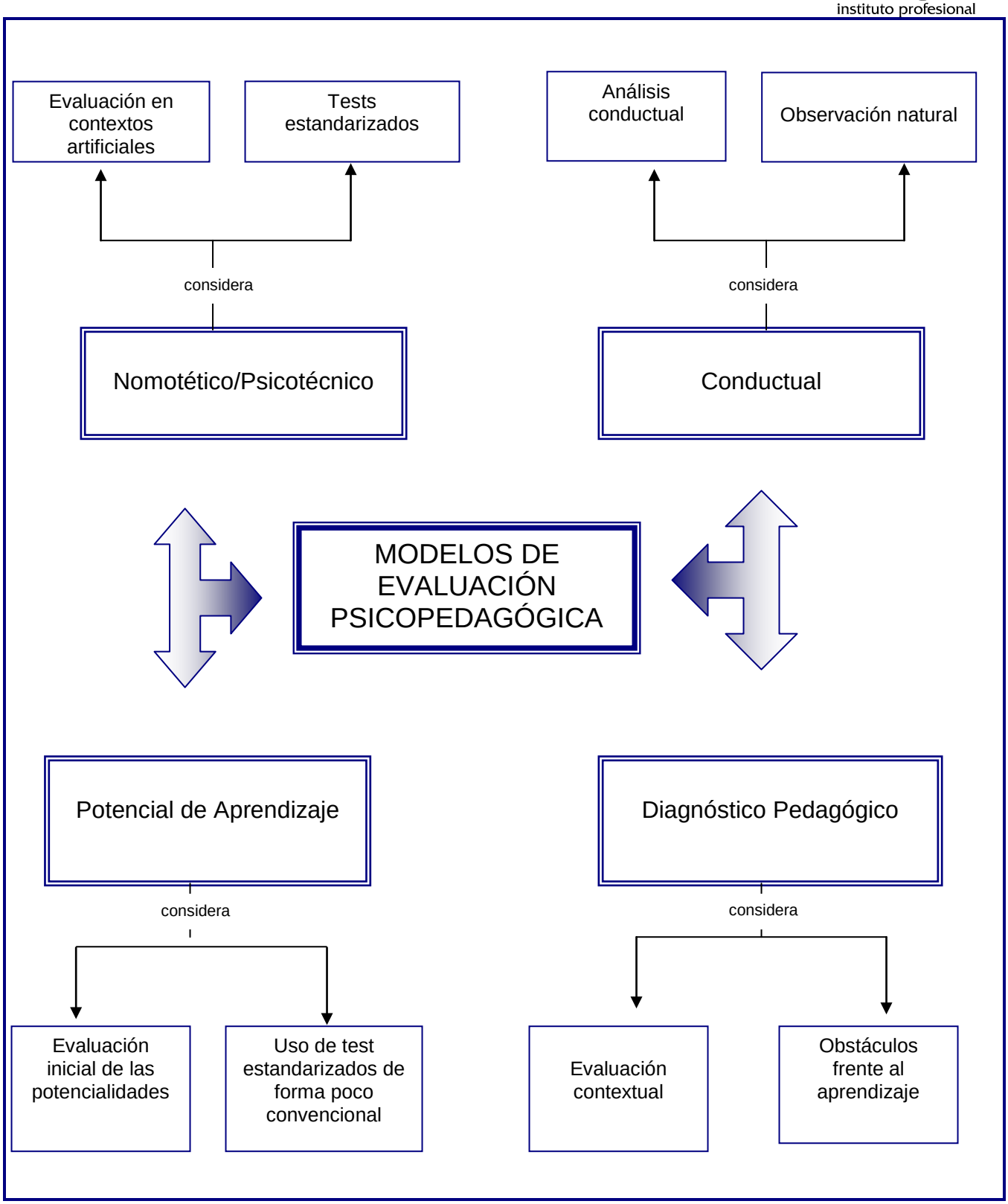
Para este enfoque, el proceso de evaluación se visualiza dentro del contexto aula y escuela, considerándose como elemento principal en la toma de decisiones frente a la flexibilización del currículo. La evaluación o valoración inicial permitirá ser el punto de partida para la orientación e intervención de carácter psicopedagógico. Los objetivos están orientados a explorar los procesos implicados en conductas cognitivas, afectivas y motoras, reconocer elementos y factores que influencian el desarrollo y flexibilizar elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los procedimientos más utilizados son:

- Tests psicológicos de aptitudes y otros
- Pruebas objetivas
- Listas de control
- Escalas de observación
- Modelos referenciales
- Exámenes tradicionales

Resulta necesario concluir, que ninguno de los enfoques es dueño de una verdad absoluta, por lo cual, cada profesor especialista puede crear su propio enfoque, o bien, ceñirse a algunos de los mencionados; se pueden crear nuevas formas de acercarse a la realidad, teniendo muy claro qué tipo de intervención se desea implementar.

El siguiente esquema gráfico, muestra con mayor claridad los enfoques recién descritos.


Evaluación en contextos artificiales
Tests estandarizados
Análisis conductual
Observación natural
considera
considera
Nomotético/Psicotécnico
Conductual
MODELOS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
Potencial de Aprendizaje
Diagnóstico Pedagógico
considera
considera
Evaluación inicial de las potencialidades
Uso de test estandarizados de forma poco convencional
Evaluación contextual
Obstáculos frente al aprendizaje

Realice ejercicio n° 2

CLASE 04

1.4. Dimensiones de la Evaluación Psicopedagógica

Para llevar a cabo una adecuada evaluación psicopedagógica, se hace necesario considerar los diferentes agentes o contextos en los cuales se centra dicha evaluación. A continuación, se describen los contextos más importantes que es necesario estudiar dentro de este proceso de evaluación.

1.4.1. El Contexto Personal (Relativo al Alumno)

Dentro del estudio del contexto personal del estudiante, podemos centrarnos en los siguientes puntos importantes.

a) Síntesis de los aspectos del desarrollo personal del alumno relevantes para la intervención educativa

Aquí se hará necesario explorar en los motivos de derivación, historia académica y aspectos del desarrollo general, que aporten información relevante para acercarnos y comprender la realidad y el carácter interactivo de las necesidades educativas que presentan los estudiantes (biológico, psicomotor, intelectual, emocional, social, nivel de comunicación-lenguaje, entre otras).

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

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

De igual forma, se debe considerar la evaluación de aspectos biológicos, la cual debe realizarse, estudiando los informes médicos pertinentes (anamnesis) en los que normalmente se reflejan aspectos tales como la edad cronológica, talla, peso, etc. Todos los datos que, a nivel biológico, sensorial o neurológico, parecieran de importancia, deben ser incluidos en estos informes.

b) Exploración actual de competencia curricular

Este punto hace referencia a lo que conoce o sabe hacer el alumno, en relación al currículum del aula o a la programación realizada; esto quiere decir, que está referido a los objetivos fundamentales, contenidos mínimos y aprendizajes esperados establecidos en los planes y programas de cada nivel educativo. Igualmente, tiene relación con la capacidad actual del alumno para asimilar y utilizar los contenidos conceptuales, procedimentales, estratégicos y/o actitudinales alcanzados en las diferentes áreas del currículum.

Según Salvador (1999), en este concepto se incorporan tanto las capacidades y habilidades que debe desarrollar el estudiante, como los contenidos que tiene que aprender. Son lo que puede realizar el alumno/a frente a las exigencias del currículo común. Son la expresión positiva de las necesidades educativas.

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

También es definida como la determinación y comprobación de las exigencias de un currículo establecido para un alumno específico. En definitiva, la competencia curricular es lo que sabe hacer el estudiante frente a las distintas competencias expresadas en los planes y programas de su nivel.

El establecimiento de la competencia curricular, es uno de los resultados finales del proceso de evaluación psicopedagógica y el soporte para la delimitación de los apoyos pedagógicos de los alumnos/as integrados al aula común. Para ello, se hace necesario explorar, en situaciones auténticas, el dominio que posee el alumno con respecto a los objetivos y contenidos de su nivel escolar.

Generalmente, este aspecto de la evaluación, es de responsabilidad de otros profesionales diferentes al docente de aula y profesor especialista que atienden al alumno, como son, el neurólogo, fonoaudiólogo, otorrino, psicólogo, trabajador social, entre otros. Todo esto no descarta por supuesto, que el profesor especialista y de aula, pueden colaborar

con los otros especialistas, del mismo modo que ellos pueden asistir al profesor y colaborar con él en la evaluación de la competencia curricular del alumno.

Todo esto significa que aunque se piense que desde un enfoque pedagógico-curricular la evaluación debe estar preferentemente centrada en el currículo, es indispensable valorar la historia previa del estudiante para comprender y analizar sus repercusiones en su proceso de aprendizaje.

c) La evaluación social

Uno de los mejores medios de reunir información acerca de los alumnos y alumnas, es observándolos en el trabajo y en el juego durante el horario escolar. El comportamiento que un alumno despliega, puede revelar información importante en cuanto al patrón de desarrollo de su sociabilidad. Aquí es importante recordar, la necesidad de llevar un registro de estas observaciones, debidamente señaladas para facilitar su posterior análisis.

Otro instrumento para evaluar la sociabilidad, es el test sociométrico (con su correspondiente sociograma), ya que es un medio muy útil para estudiar las relaciones interpersonales que existen en los grupos de niños. Con la información que nos aporta el sociograma se está en posición de descubrir las razones de la estructura social del grupo.

Igualmente relevante, resulta la evaluación de habilidades psicosociales que un individuo posee en un momento y contexto determinado (ahora y en la escuela).

- Habilidades afectivo-personales: autoestima y autoconcepto escolar; relaciones de apego; equilibrio emocional.
- Habilidades socio-afectivas: adaptación familiar; adaptación escolar: a la escuela y al grupo; inserción social.

d) Exploración del estilo de aprendizaje, inteligencia y motivación para aprender

En este aspecto, es posible considerar las condiciones físicas-ambientales más adecuadas, tipo de agrupamiento preferido por el alumno (individual, grupo pequeños o grandes); lenguaje en el que prefiere presentar la información (oral, manipulativo, simbólico, figurativo); estrategias de aprendizaje que emplea (analíticas o sintéticas); contenido y actividades que le interesan; capacidad de atención; reacción a aspectos novedosos y estructura motivacional (intrínseca o extrínseca).

Se debe examinar el,*"cómo aprende",* cuáles son sus preferencias respecto a metodologías y materiales, cuál es su curva de atención, cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea, etc.; evidentemente, ello se debe a que los niveles de competencia similares, en realidad encierran maneras de aprender distintas; cuanto mejor conozcamos cómo aprende el alumno, más fácil será adaptar el currículo y sus distintos elementos.

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

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

Para evaluar el *estilo de aprendizaje,* es posible utilizar como método, la observación y como instrumento, las listas de control. En ella, es posible identificar algunos rasgos de conducta sobre los que se necesita mayor información. Ciertos datos podrían ser suministrados por los profesores de aula, orientador, etc. y otros, pueden rescatarse de la observación sistemática que se haga en las distintas dimensiones de análisis.

Con respecto a la exploración de la inteligencia*,* la evaluación del desarrollo intelectual suele realizarse mediante el uso de test estandarizados; algunos de ellos son las Escalas de Inteligencia de Wechsler (WIAS-WISC-WPSSI), que sin duda, son los instrumentos más utilizados para medir el desarrollo intelectual en el individuo. Miden la ejecución intelectual de los sujetos en relación con una serie de tareas, verbales y manipulativas, como son: Cuociente Verbal (información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario, dígitos, frases (WPPSI)); Cuociente manipulativo (figuras incompletas, historietas, cubos, rompecabezas, claves, laberintos, casa de los animales (WPPSI), cuadrados (WPPSI), test de la casa de los animales).

En nuestro país, estas pruebas se constituyen en importantes determinantes del grado de deficiencia mental que presentan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, lo cual hace posible su integración a escuelas básicas comunes y especiales, en caso de que los resultados obtenidos lo ameriten.

1.4.2. El Contexto Escolar y Comunidad

El contexto social actúa tanto sobre el alumno como sobre la institución escolar en su conjunto, siendo un aspecto determinante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, las Necesidades Educativas Especiales adquieren un carácter interactivo, es decir, ciertos alumnos pueden tener más o menos acentuados rasgos de ellas, dependiendo de los entornos en los cuales se desenvuelvan.

CLASE 05

Según Verdugo (1995), los entornos sociales determinan los valores y actitudes de los grupos sociales e individuos con los que el alumno interactúa, porque influyen decididamente sobre los valores y actitudes del propio alumno, marcando sus expectativas, intereses, hábitos, comportamiento social, etc.

En segundo lugar, porque la educación es un proceso complejo en el que no sólo intervienen de manera decisiva la escuela y la familia, sino el medio social en general, desde la perspectiva de los recursos disponibles (Ej.: instalaciones deportivas, servicios culturales, entretenciones diversas, así como asociaciones y grupos que promueven dichas actividades).

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

Es importante evaluar los aspectos del entorno socio-familiar y escolar, que resulten relevantes para la toma de decisiones curriculares y que orienten de forma óptima los apoyos y recursos:

- Sobre el contexto del aula: evaluación social (agrupamiento, organización de las tareas, relaciones) y evaluación académica (objetivos, contenidos, recursos, tiempo). Pertinencia de la programación en relación al alumno y pertinencia de las interacciones. Un ejemplo de evaluación de este contexto puede presentarse de la siguiente manera:

CUESTIONARIO SOBRE EL CONTEXTO DE AULA

A. ORGANIZACIÓN DEL AULA

1. Los alumnos están organizados en

Filas……. Grupos……. En media luna……. Organización flexible……..

Nº	ASPECTO	SÍ	NO	AV
1	Existen materiales en el aula que fomenten la interacción.			
2	Los materiales didácticos están al alcance de todos los alumnos.			
3	Se procura que un determinado material de acceso para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, esté en el lugar apropiado.			
4	Para cada material de acceso curricular, se dispone de espacio suficiente para su uso y mantención.			
5	Existen impedimentos que dificultan, para alguno de esos materiales, la recepción visual, recepción auditiva, la movilidad.			

¿Cuáles son los motivos para que los materiales de acceso curricular para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, presenten dificultades en su recepción visual, audita o de movilidad?

B. METODOLOGÍA

1. Actividades de Enseñanza-Aprendizaje

Nº	ASPECTO	SÍ	NO	AV
1	¿Se usan técnicas docentes variadas? (Explicaciones, debates, etc.)			
2	¿Participan los alumnos en la metodología que se aplicará?			
3	¿Se procura que el alumno construya el conocimiento el conocimiento a través de las experiencias que realiza y la mediación del profesor o de otros compañeros?			
4	¿Las actividades de enseñanza tienen en cuenta el entorno del alumno, para compensar determinadas carencias que en él pudieran existir?			
5	¿Se impulsan actividades de aprendizaje cooperativo?			

2. Materiales

Nº	ASPECTO	SÍ	NO	AV
1	¿Son diferentes para trabajar conceptos, procedimientos y actitudes?			
2	¿Existen guías didácticas para el profesor?			
3	¿Existen materiales adaptados a las dificultades de los alumnos?			

3. Organización de los espacios, tiempos y grupos

Nº	ASPECTO	SÍ	NO	AV
1	¿Es flexible la organización del espacio dentro del aula?			
2	¿Se utilizan otros espacios para el aprendizaje además del aula?			
3	¿La organización del aula favorece las interacciones entre los alumnos?			

- Sobre el contexto del establecimiento educativo: existencia y adecuación del Proyecto Educativo Institucional, ideología, tipo de organización, materiales didácticos, clima organizacional, recursos humanos, infraestructura, entre otros. Aquí también sería posible emplear algunos cuestionarios estandarizados, con el objetivo de recoger información sobre distintos temas de interés y preocupación general. El siguiente ejemplo, nos proporciona un cuestionario factible de ser aplicado para esta evaluación.

CUESTIONARIO SOBRE EL CONTEXTO
DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

A. ENTORNO DE LA ESCUELA

1. Localización (características de la zona o sector)

_____

2. Accesibilidad

¿Existen semáforos o pasos de cebra en los alrededores? _____
¿Existe riesgo de construcciones sin terminar, ruinas u otros?_____

3. Estructura física de la escuela
¿Cuál es su estado de conservación?

Muy bueno…… Bueno…… Regular…… Malo…… Muy malo……

4. Nivel socio-económico de las familias

Alto…… Medio-alto…… Medio-bajo…… Bajo……

B. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Nº	ASPECTO	SÍ	NO	AV
1	¿Existe un organigrama y funciones claras en la escuela?			
2	¿Existen mecanismos de control de los diferentes servicios educativos?			
3	¿Trabajan los profesores de cada ciclo de forma coordinada?			
4	¿Existe una adecuada coordinación entre el docente de aula, profesor especialista o psicopedagogo?			
5	¿La organización de los alumnos (cursos, niveles, grupos, etc.) responde a las necesidades de aprendizaje existentes?			
6	¿Son buenas las relaciones que se manifiestan entre los profesores?			

7	¿Son buenas las relaciones existentes entre los docentes y la dirección del establecimiento?			
8	¿Los padres asisten regularmente a las entrevistas programadas con los docentes?			

C. DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL

Nº	ASPECTO	SÍ	NO	AV
1	¿Se ha elaborado el Proyecto Educativo?			
2	¿Se percibe la influencia del Proyecto Curricular en las aulas?			
3	¿Han participado los padres en la elaboración de los proyectos de la escuela?			
4	¿Las prácticas educativas son coherentes con el Proyecto Educativo de la escuela?			
5	¿Se realiza reflexivamente la Memoria Anual de la escuela?			
6	¿Están regulados los procedimientos de atención a la diversidad?			

- Sobre el contexto socio-familiar: la finalidad de la evaluación del contexto familiar dentro de la Evaluación Psicopedagógica, es el esclarecimiento de los aspectos de la vida familiar del niño, que están afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje en las siguientes vertientes:

  - Con respecto al alumno: autonomía en el entorno, medio de comunicación, interacciones familiares, rol, aficiones, formas de entretención, ocupación del tiempo libre, entre otras.

  - Con respecto a la familia: hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas ante el niño, conocimiento de su problemática, formas de aceptarlo y enfrentarlo.

  - Con respecto a la estructura familiar: por un lado, composición familiar, dedicaciones de los distintos miembros, etc., y por otro, relaciones familiares y dinámica interna, valores predominantes, vida cotidiana y ocio, actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, relación familia-escuela, etc.

  - Con respecto al entorno social: recursos de que dispone y posibilidades educativas del mismo, participación en programas sociales, características y servicios del pueblo o barrio, grupos de referencia fuera del contexto escolar y familiar.

Instrumentos para evaluar el contexto socio-familiar

El instrumento más adecuado para la evaluación de este contexto, es la entrevista. Ésta suele definirse como una forma especializada de conversación que se sostiene con un propósito determinado. Lo fundamental en la entrevista, es llegar a conseguir un tipo de interacción entrevistado-entrevistador, que permita la comunicación entre ambos y el intercambio de puntos de vista, para la comprensión y análisis de una situación concreta.

CLASE 06

Es muy importante que el entrevistador trace previamente un esquema sobre los aspectos fundamentales a tratar en relación al objetivo previsto. Así, en la entrevista con el alumno, y para evaluar el contexto socio-familiar nos interesan los siguientes aspectos: autonomía en el entorno, medio de comunicación, interacciones familiares, rol, aficiones, etc.

En la entrevista con los padres o tutores del alumno, será importante considerar aspectos tales como: hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas ante el niño y el conocimiento de su problemática.

A continuación, presentamos un modelo reducido (Vidal y Manjón, 2001) de un cuestionario que puede facilitar la evaluación de este contexto:

CUESTIONARIO PARA EL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL

ALUMNO:_____ EDAD:_____ CURSO:_____

1. Estructura Familiar

NOMBRE	PARENTÉSCO	EDAD	PROFESIÓN/ESTUDIOS

2. Análisis del Problema

- Según su opinión, ¿qué problema tiene su hijo/a?
- ¿En qué situación se da el problema?
- ¿Cuándo comenzó y Cómo ha evolucionado?
- ¿Ha sido diagnosticado con anterioridad?
- ¿Qué han hecho ustedes para remediar el problema?

3. Familia y Socialización

- Pautas educativas

  - ¿Están de acuerdo los padres en la forma de educarlo/a?
  - ¿Le enseñan normas respecto a la escuela?
  - ¿Le gusta ir a la escuela?
  - ¿Cuántas horas juega habitualmente?
  - ¿Asiste a la escuela con regularidad?
  - ¿Tiene obligaciones en casa?
  - ¿Tiene un horario para hacer las tareas?

- Expectativas

  - ¿Qué desean o esperan de su hijo/a en el futuro?
  - ¿Cómo reaccionan ante las notas?
  - ¿Le ayuda alguien a realizar las tareas?

- Interacciones familiares

¿Cuáles son las variables que determinan la relación padres-hijos?

VARIABLES	MADRE	PADRE
Afecto-permisividad		
Afecto-control		
Hostilidad-control		
Hostilidad-permisividad		

La relación con sus hermanos es:

Equilibrada…… Tensa…… Distanciada…… Posesiva……

4. Otras conductas que favorecen/dificultan el proceso educativo

- Reacción ante los logros

  - Se comparan sus resultados con los de sus hermanos, amigos o compañeros
  - No se han adoptado comportamientos de refuerzo
  - Se usan recompensas

Primarias (golosinas, etc.)…… Sociales (elogios, sonrisas, etc.)…… De actividad……

- Reacción ante la escuela

  - Confía que la escuela vaya a dar respuesta adecuada al alumno
  - Asiste a las reuniones convocadas por la escuela
  - Colabora con los profesionales de la escuela

5. Situación socioeconómica familiar

Los ingresos económicos parecen:

Suficientes…… Insuficientes……..

El nivel cultural es

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Madre				
Padre				

¿Realiza cambios frecuentes de domicilio?.....
¿Cuáles son las razones?.....

6. Datos del entorno sociofamiliar

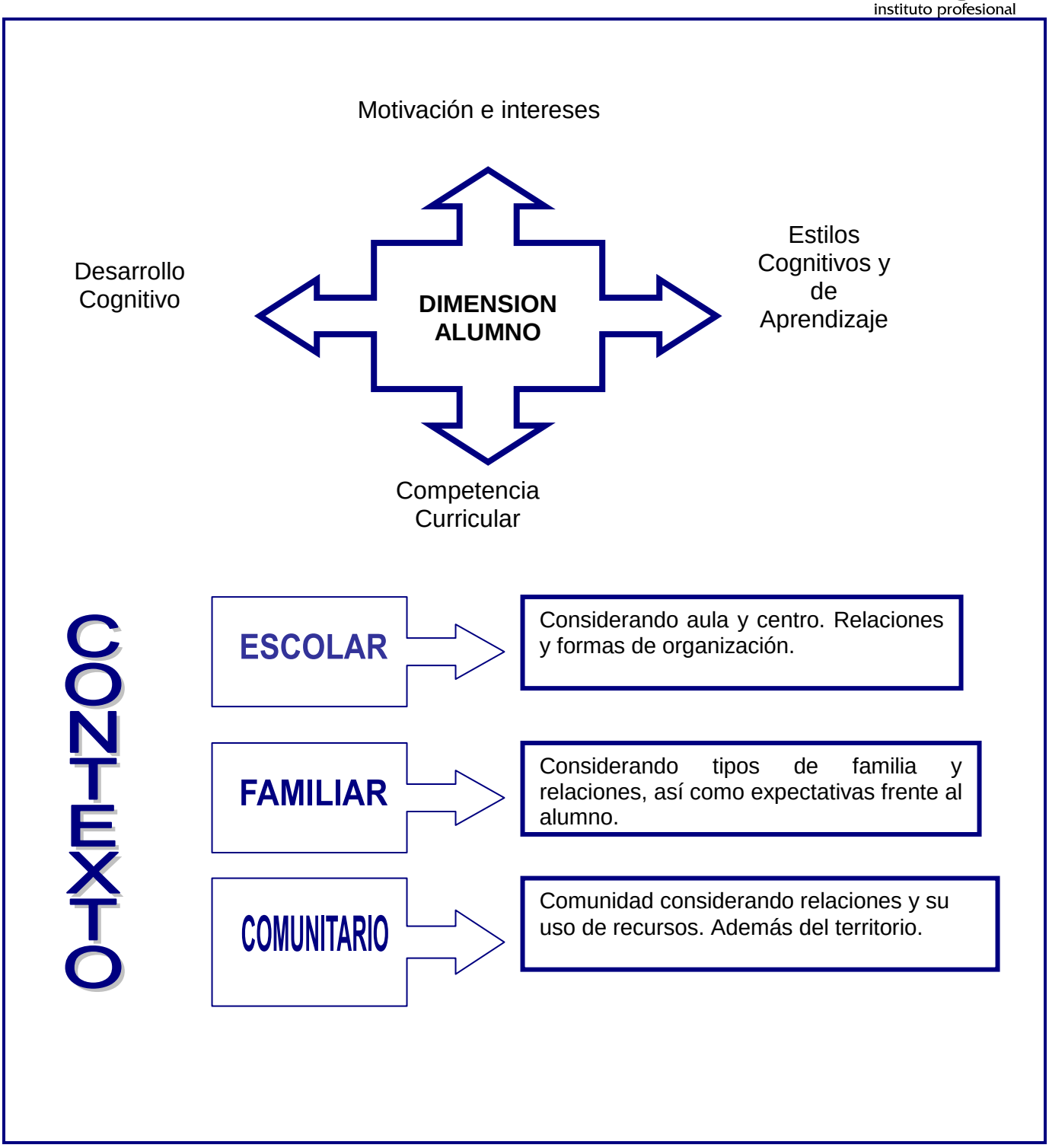
La vivienda es

Propia…….. Arrendada……. Cedida…….. Allegados……

¿En qué estado se encuentra?.....

En cuanto al registro y evaluación de la entrevista, el principal problema que se nos plantea es el momento más idóneo para recoger los datos: si ha de hacerse durante la propia entrevista o inmediatamente después. En el primer caso, si no se hace de modo natural, puede provocar inseguridad o desconfianza; en el segundo, cabe la posibilidad de olvidar datos importantes. Quizás lo mas adecuado, sea tomar notas elementales durante la entrevista, que sean completadas inmediatamente después. Sin duda, el mejor procedimiento consiste en utilizar una ficha de entrevista que contenga diferentes aspectos de observación y evaluación.

La evaluación supone integrar los datos recogidos, es decir, debe existir triangulación de los aspectos considerados en los contextos de evaluación, tal como lo muestra el siguiente esquema:


Motivación e intereses
Desarrollo Cognitivo
DIMENSION ALUMNO
Estilos Cognitivos y de Aprendizaje
Competencia Curricular
CONTEXTO
ESCOLAR
Considerando aula y centro. Relaciones y formas de organización.
FAMILIAR
Considerando tipos de familia y relaciones, así como expectativas frente al alumno.
COMUNITARIO
Comunidad considerando relaciones y su uso de recursos. Además del territorio.

Realice ejercicio n° 3

CLASE 07

1.5. Organización de la Evaluación Psicopedagógica

La planificación de la evaluación psicopedagógica debe ser rigurosa, lo que no significa que sea inflexible. Para ello, sugerimos adoptar los distintos pasos propuestos por (Montón y Redó, 1999) para la organización de la misma.

1.5.1. Información del Alumno con Necesidades Educativas Especiales

Nunca se debe comenzar un proceso de evaluación sin verificar la información que ya existe en la escuela sobre determinado caso; en muchas ocasiones, comenzamos la aplicación de instrumentos o entrevistas, y con posterioridad, nos damos cuenta de que ya existía un informe psicopedagógico o que a la madre ya se le había aplicado la anamnesis.

Esto nos lleva a pensar, que resulta relevante la revisión de la ficha de matrícula, búsqueda de informes realizados por otros profesores de curso o bien, otros especialistas. En este sentido, sería interesente generar una carpeta de alumno en la cual se almacene la información recolectada y sirva como punto de partida y acercamiento a la realidad del caso a estudiar.

Algunos de los datos con los que se debería contar en la escuela, son:

- Identificación del alumno/a y sus padres
- Lugar de residencia
- Número de personas que viven en su casa
- Características del sector
- Utilización de algún servicio de institución comunitaria (beca, comedor, ayuda social, etc.)
- Datos médicos básicos (enfermedades, vacunas, medicamentos, alergias, etc.)
- Escuela de procedencia
- Incorporación de información relevante de los alumnos/as que deban tenerse en cuenta para acercarse al niño/a

Las autoras proponen igualmente, incorporar información sobre: hábitos, actitudes, normas y algunas pautas educativas familiares, tales como:

- Nivel de autonomía personal
- Capacidades en relación a lenguaje y habilidades motrices
- Capacidad en relación a realización de tareas escolares
- Nivel de responsabilidad y compromiso frente a su proceso de aprendizaje
- Tipo de juegos y deportes que le agraden
- Etc.

1.5.2. Evaluación de la Situación Inicial: Instrumentos de Recogida de Información

En el proceso de recolección de información acerca del alumno o alumna, es de vital importancia que se comprenda que la evaluación psicopedagógica necesita de un gran colaborador, el *profesor de aula;* sin la información que él nos proporcione y que nos permita observar en su aula, sería imposible levantar el nivel de competencia curricular de los alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales. Por ello, debemos generar estrategias de recolección de información que lo comprometan y que a la vez, nos permitan profundizar en las características de nuestros alumnos/as.

Se debe recoger siempre la información por escrito, ya que de esta manera contaremos con medidas que nos permitan contrastar la información recolectada al inicio con los resultados de la intervención.

A continuación, se presentan algunos tópicos sobre los cuales se pueden elaborar sistemas de registros, o bien, entrevistas semi-estructuradas para ser aplicadas al profesor jefe o profesores de algún sector de aprendizaje:

- *Datos de identificación completos del alumno/a*
- *Datos familiares relevantes que conozca el profesor de aula*
- *Detección de la problemática, motivo de derivación (descripción)*
- *Información relativa al dominio curricular por sub-sector de aprendizaje, en términos de fortalezas y debilidades*
- *Comportamiento al interior del aula: respeto de normas, reglas, interés, constancia frente al trabajo, entre otras*
- *Tipo de relación con sus compañeros*
- *Tipo de relación con su profesor*
- *Percepción del alumno acerca de su problemática (autoestima académica)*
- *Percepción familiar de la problemática: nivel de compromiso, ayudas, entre* otros

1.5.3. Evaluación de las Competencias Curriculares

En esta etapa de la evaluación, se espera que la información ya analizada oriente de forma efectiva la recolección de información y la selección de las técnicas e instrumentos que se utilizarán.

Desde un enfoque auténtico de evaluación, es indispensable realizar observaciones de aula de tipos etnográfica o bien descriptiva, revisión de trabajos de los alumnos/as y la aplicación de algunas pruebas psicopedagógicas que permitan estudiar en profundidad las características frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del caso.

a) La observación en aula

El objetivo de la observación es poder recoger información sobre el desempeño de los alumnos/as en el contexto *"aula",* con la finalidad de observar en la realidad, cuáles son sus potencialidades y obstáculos frente al aprendizaje. Aporta una profundización sobre la cultura escolar, lo que implica analizar los tipos de relaciones entre el profesor y sus alumnos/as, los tipos de contenidos predominantes en la enseñanza y las formas de enseñanza, entre otros factores; todo ello, con la finalidad de comprender los procesos de aprendizaje y contrastar la información recolectada por otras fuentes.

Según Salvador Matta (1999), esto correspondería a un tipo de evaluación ecológica o etnográfica, basada en la observación de contextos naturales de producción y desempeño. La idea, es captar los hechos tal cual suceden en la vida del aula, con el fin de analizar y profundizar si las causas pueden igualmente situarse en factores externos.

Para que las observaciones cuenten con un grado de credibilidad, deben ser repetidas; realizar una ruta planificada de qué observar y en qué situaciones. La información recolectada a través de este procedimiento, permitirá al profesor especialista y también al de aula, conocer mejor la práctica educativa y el comportamiento del alumno/a frente a ella, a fin de llevar a cabo los ajustes que sean necesarios.

Según Montón y Redó (1999), se sugiere poner atención en los siguientes focos de observación:

En cuanto a las actividades de aprendizaje:

- Enlace entre las actividades de aprendizaje
- Tipos de actividades (oral o escrita)
- Normas para la presentación de actividades
- Tiempo de realización de las actividades de aprendizaje
- Analizar momentos de la actividad: inicio, desarrollo y término
- Actitud general del grupo frente a la actividad (interés, seguimiento, implicación, etc.)

- Capacidad de sistematización del profesor y los estudiantes
- Tipo de corrección (trabajo del error)
- Formas de trabajo individualizado
- Etc.

En cuanto al alumno observado:

- Interacción alumnos-profesor: quién tiene iniciativa, tipos de respuestas, lenguaje verbal y no verbal utilizado
- Tipos de ayuda frente al aprendizaje que brinda el profesor
- Tipos de ayuda que pide el alumno con necesidades educativas
- Intervención del profesor hacia el alumno (respeto de normas, explicaciones, diálogos, etc.)
- Intervención del alumno hacia el profesor

En cuanto a la actitud del profesor hacia los alumnos en general:

- Clima de la clase. Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la clase
- Dominio de grupo. Estrategias que utiliza para motivar a los alumnos, para establecer el orden en la clase
- Etc.

b) Análisis de los trabajos de los alumnos

La relevancia de analizar trabajos producidos por los estudiantes, se centra en conocer en detalle los niveles de ejecución y desempeño sobre ciertos contenidos curriculares. Se recomienda poner énfasis en los siguientes aspectos:

- Tipo de material que se utiliza para la enseñanza
- Normas de trabajo. Seguimiento de las mimas
- Nivel de elaboración
- Tipos de actividades que se desarrollan. Escritura, redacción, lectura comprensiva, trabajos de investigación. Etc.
- Errores más habituales
- Evaluación del trabajo según el profesor

c) Pruebas psicopedagógicas

Al llegar a este proceso, se cuenta con variada información que nos permitirá realizar una selección adecuada de las pruebas psicopedagógicas que es necesario aplicar de forma individualizada. Las autores sostienen la tesis de esta evaluación *"ha de tener como referente el proyecto curricular del centro o de nivel nacional y más precisamente, los objetivos"* (1999: 293), y aprendizajes esperados expresados en la propuesta curricular de su

nivel educativo. Se busca establecer el dominio que el alumno tiene de los contenidos curriculares y de su nivel de desarrollo en relación a diferentes capacidades.

Estas pruebas pueden ser construidas por un equipo de especialistas, pero es muy importante poner cuidado en la validez y confiabilidad que haya tenido la construcción y aplicación de estos instrumentos, en distintas instancias; o también, tomar las medidas necesarias al adquirirlas en el mercado nacional e internacional, para asegurarse de que estén adaptadas al contexto chileno.

Algunos de estos instrumentos son: Prueba de Funciones Básicas, Prueba de Pre-cálculo, Test de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (TEPSI), Prueba de Comprensión Lectora (CLP), Pruebas de matemática de Bentton y Luria. Éstas son sólo algunos instrumentos, ya que existen muchos más, pero no todos los que se comercializan actualmente, responden a las demandas del nuevo Marco Curricular Nacional.

CLASE 08

d) Devolución de la información

Resulta indispensable que una vez recolectada y analizada esta información, sea devuelta y consensuada con el profesor jefe y los profesores de asignatura, ya que estos antecedentes serán el punto de partida para la realización de las adaptaciones curriculares, proceso que debe liderar no el profesor especialista sino el profesor de aula.

La explicación que se realice, debe basarse fundamentalmente en las fortalezas y no en los obstaculizadores (dificultades) de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales. Es así, como se pondrá énfasis en explicar la situación desde un enfoque sistémico, es decir, considerando los distintos sistemas a los que está expuesto el estudiante durante su proceso de aprendizaje.

e) Entrevista familiar

Resulta evidente que la familia juega un rol preponderante en el proceso escolar de sus hijos; por ello, el psicopedagogo o el profesor especialista, en conjunto con la escuela y sus diferentes agentes, deberá comprometer a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea aplicado éste por medio de la integración escolar, apoyo en aula común o de recursos, etc.

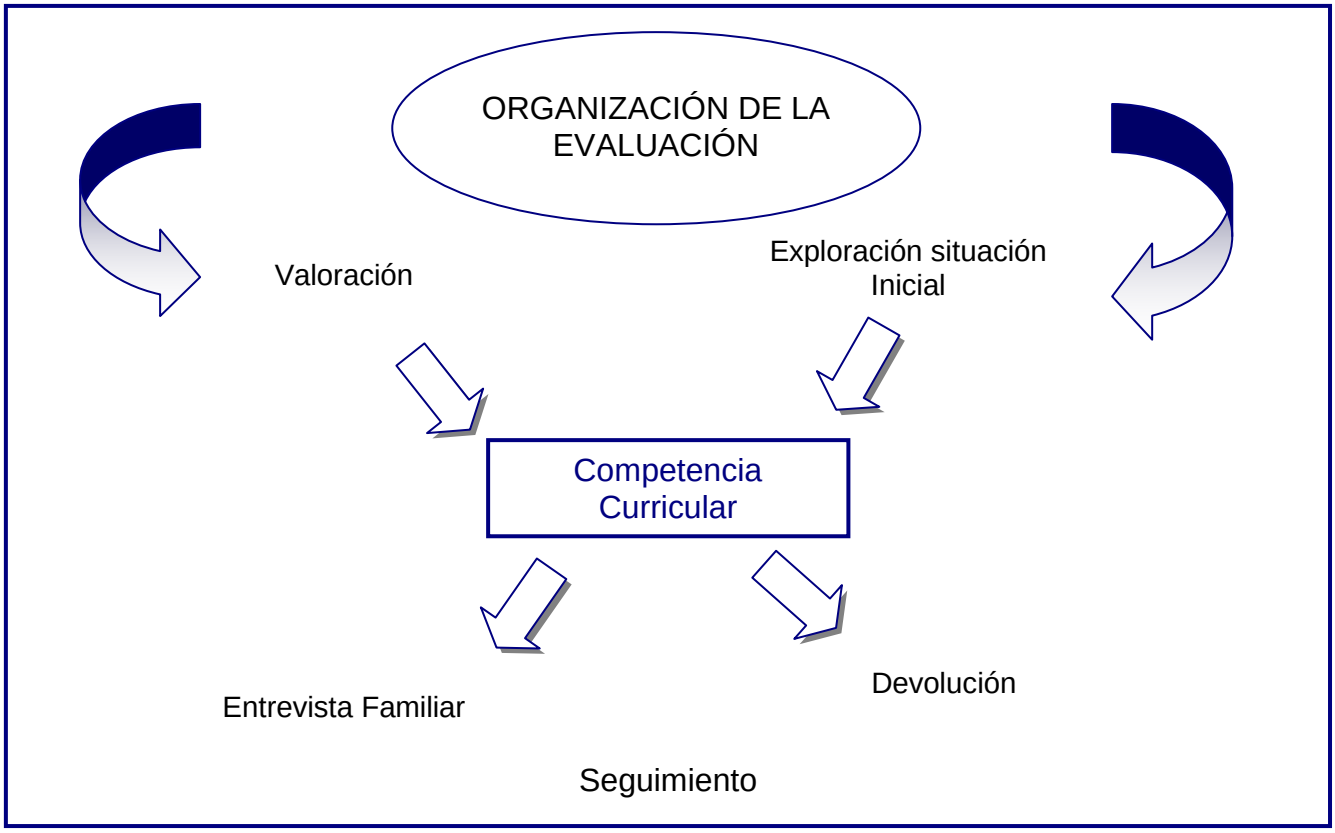
Para esto, es necesario profundizar en las expectativas e intereses de la familia frente al aprendizaje de sus hijos. Su nivel de compromiso y apoyo al proceso de integración escolar y social.

f) Seguimiento

Una vez que se organiza el proceso de intervención y se ha devuelto la información a los involucrados, se debe planear monitorear las estrategias puestas en marcha, siempre con la intención de mejorarlas.

Los acuerdos logrados, son de gran relevancia para la toma de decisiones en relación al apoyo (en sus distintas formas) que se le proporcionará al alumno o alumna con Necesidades Educativas Especiales. En la medida que se cuente con una adecuada información y participación por parte de todos los agentes educativos, la atención del educando mostrará progresos en el tiempo, y de esa manera, sus aprendizajes se verán altamente favorecidos.

El esquema siguiente, muestra de qué manera se coordina y organiza la evaluación psicopedagógica, considerando todos sus aspectos fundamentales.



Realice ejercicio n° 4

1.6. Procedimientos y Estrategias de Evaluación Psicopedagógica

La problemática que se presenta al querer seleccionar los instrumentos más adecuados para la evaluación psicopedagógica, está centrada en si éstos pueden o no ser estandarizados; qué información será más válida, la de instrumentos de norma, los basados en criterios o una evaluación edumétrica (centrada en el propio alumno).

Pues bien, desde una perspectiva auténtica de la evaluación psicopedagógica, la valoración de las capacidades de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales debe contemplar escenarios reales.

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

Fernández Ballesteros y Maciá (1992) definen los test como:

"Procedimientos de medida, cuyo material, forma de administración, corrección y valoración, son estándar y de las que se derivan puntuaciones normativas".

Los instrumentos utilizados en la evaluación psicopedagógica dependerán finalmente, del enfoque que adopte el profesor especialista o psicopedagogo, y del tipo de aprendizaje que se desea profundizar.

Como afirman Manjón y Vidal (1993), de lo que se trata, es de obtener datos veraces, aplicables y consistentes que nos permitan comprender, explicar y decidir algo que sólo es posible en este tema "triangulado": métodos, fuentes y procedimientos de obtención de datos. Esto implica en todo caso, no olvidar que es necesario dar prioridad a los métodos, fuentes y procedimientos más directos y naturalistas, es decir, que sean más próximos a las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje.

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

a) La Observación:

Definida por Rodríguez, Gill y García (1999) es la *"estrategia que permite obtener información sobre fenómenos o acontecimientos"… "de igual modo, muchos sujetos que no conceden a sus propias conductas importancia, a menudo escapan a su atención o no son capaces de traducirla a palabra"…"proceso sistemático por el cual un especialista recoge por sí mismo información relacionada con una problemática. Constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de ser orientado por la finalidad de quién observa. Por lo cual, siempre debe estar planificada".*

El procedimiento de observación, debe ser limpiado de las representaciones, creencias y estereotipos del observador; además, debe ser orientado por un objetivo personal. Requiere por ello, de un comportamiento desarrollado en forma continua por parte del que evalúa, que según Calatayud y Palanca (1994), se traduce en una actitud relajada de escucha, de comprensión y de respeto, de aquello que los alumnos viven o piensan y no una mera actividad de evaluación.

Dentro de la observación encontramos diferentes modalidades e instrumentos que nos ayudan a recolectar y sistematizar la información. Entre las herramientas comúnmente asociadas a este procedimiento, encontramos las listas de control, escalas de apreciación, registros descriptivos, etnográficos, anecdóticos y videográficos.

La evaluación, igualmente puede definirse por el nivel de participación del evaluador; así, la Observación Participante "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el "milieu" de los últimos, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no instructivo (Taylor y Bodgan, 1986), lo cual permite una aproximación comprensiva a la realidad tal y como se produce en el contexto real y, sobre todo, tal y como es percibida y vivida por los participantes. La observación no participante es aquella en que el observador se aleja del objeto en estudio para ser analizado con mayor objetividad, no involucrándose en su tramado cultural.

b) Las entrevistas:

Pueden ser definidas como una técnica en la que la persona (entrevistador) solicita información sobre una persona o un grupo de personas, con la intención de obtener información sobre una situación o conflicto determinado (Rodríguez, Gil y García. 1999). Durante su desarrollo habrá que considerar los siguientes elementos:

- Relación entrevistador-entrevistado
- Formulación de las preguntas
- La recogida y registro de las respuestas
- La finalización del contacto

Para la evaluación psicopedagógica, se pueden emplear distintos tipos de entrevistas como por ejemplo, la *Entrevista en Profundidad;* Taylor y Bodgan definen las entrevistas en profundidad, como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que éstos tienen acerca de la situación, de sus experiencias, tal como ellos las perciben y expresan. Es decir, que siguen más el modelo de una conversación entre iguales, que de un interrogatorio más o menos estructurado.

Según Rodríguez y otros (1999), este tipo de entrevistas intenta *"obtener conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo o de participantes de una cultura…Es un medio para acceder al conocimiento, las creencias".*

CLASE 09

A diferencia de una entrevista en profundidad, la entrevista semi-estructurada está planificada con la intención de dirigir la conversación hacia objetivos establecidos con anterioridad y es de gran utilidad en la valoración de los docentes, en relación a las expectativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

c) Análisis de Documentos:

Este procedimiento, parece ser un recurso insustituible en la evaluación psicopedagógica; contempla documentos que podríamos denominar pedagógicos (proyecto de escuela, programaciones, etc.) en relación con los materiales generados por los alumnos.

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

d) Pruebas de Rendimiento:

Las pruebas de rendimiento constituyen un recurso primario en la evaluación como proceso, cuando nuestro objetivo es la evaluación de adaptaciones del currículum, pues son el único medio de aproximación a muchos de los elementos que componen el nivel de competencia curricular del alumno.

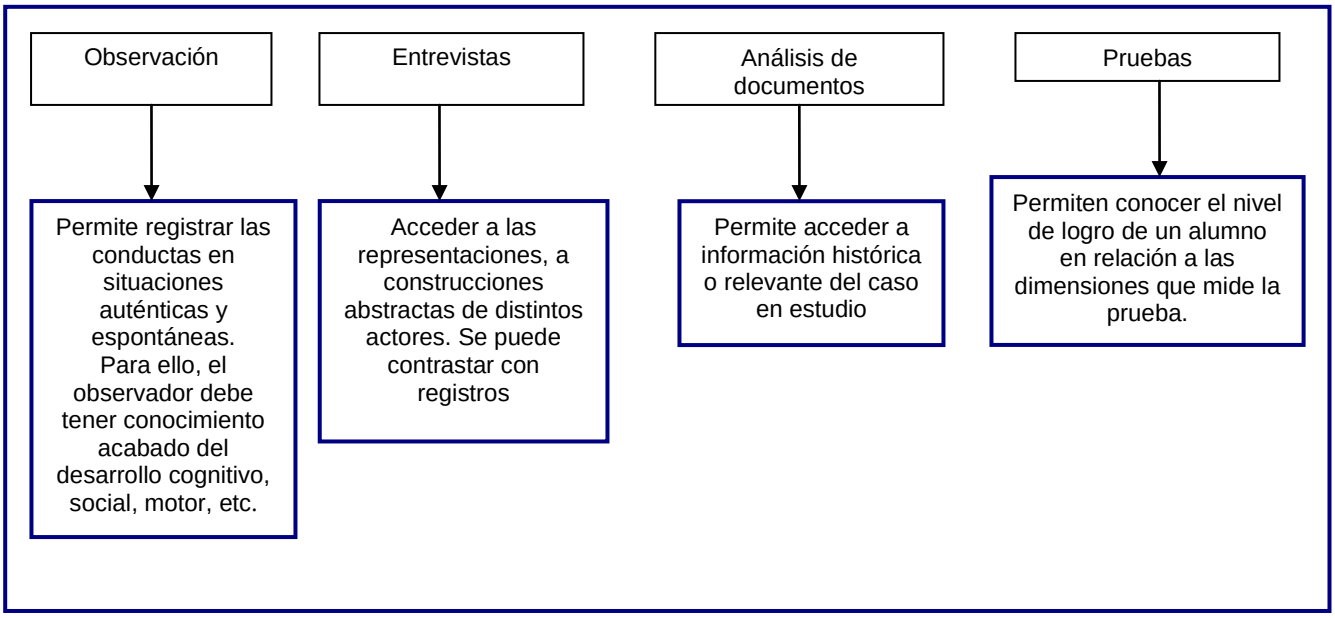
La idea de la evaluación, queda pues, enormemente alejada de la imagen típica del orientador provisto de instrumentos diagnósticos que, convenientemente aplicados en espacios tranquilos, bien iluminados, con una temperatura ambiente adecuada y cierto grado

de humedad, sigue los patrones estándar del examen, pueden aportar una imagen clara del "problema". Muy por el contrario, se trata de una concepción que parte de la necesidad del trabajo en equipo, incrustado en la dinámica procesal (gradual) y cíclica del aprendizaje, que sólo mediante aproximaciones sucesivas y profunda reflexión colectiva, permite ir poco a poco adecuando el currículum a las necesidades educativas reales de los alumnos.

Esta concepción de la evaluación, implica a todos los alumnos, pues en un buen número de casos, las decisiones se deben encaminar a la concreción curricular en los niveles 2° (centro o escuela) y 3° (aula), así como a las medidas organizativas y posición de recursos y servicios que esa planificación conlleva.

Como afirman García y González (1998), actualmente se está orientando el proceso de evaluación psicopedagógica a la utilización de procedimientos basados preferentemente en la observación, entrevistas, análisis de tareas, puesta en común de información, informes de observadores externos, entre otros.

Para una mayor claridad acerca de la utilidad que prestan los distintos instrumentos de evaluación mencionados, podemos observar el siguiente esquema.



1.7. El Informe Psicopedagógico como Sistematización del Proceso de Evaluación

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

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

En cuanto a modelo de informes, existen en la bibliografía, variados modelos que el profesor puede adaptar a su realidad escolar o a las demandas de la institución educativa. Por ello, más que presentar un modelo, en este caso se intenta orientar acerca de la información que debe contener dicho documento.

Se trata de una propuesta de organización de la información claramente abierta y flexible que no tiene porqué traducirse directamente en un modelo de informe estandarizado. Los apartados que se incluyen, deben ser considerados como indicadores de contenidos que debe contener el informe psicopedagógico.

1.7.1. Organización del Informe Psicopedagógico

a) Identificación

Permite identificar al alumno en el momento de la evaluación, y evita consultar su ficha personal innecesariamente. Por lo tanto, debe reflejar al menos su nombre, fecha de nacimiento, fecha de evaluación, edad (en años y meses), colegio, nivel educativo, modalidad educativa, domicilio, teléfono, nombre de los padres, etc.

b) Motivo de evaluación o de derivación

Aquí se señalan de forma resumida, las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención. Puede incluirse una breve referencia a los problemas apuntados por los profesores a partir del instrumento que se haya aplicado (cuestionario, encuesta, etc.). También se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién está orientada, y la documentación complementaria que se aporta a la misma.

c) Información relativa al alumno

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

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

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

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

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

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

d) Aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, y en el contexto escolar

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

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

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

e) Aspectos relativos al contexto familiar

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

CLASE 10

f) Identificación de las Necesidades Educativas Especiales o valoración

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

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

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

g) Sugerencias y/u orientaciones

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

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

2. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A fin de profundizar los diferentes aspectos implicados en la evaluación psicopedagógica y posibilitar su aplicación a los distintos contextos que rodean a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, presentamos a continuación, diversos ejemplos de instrumentos utilizados para llevar a cabo este proceso de evaluación, los cuales pueden ser de gran utilidad al momento de poner en práctica los conocimientos adquiridos.

a) Ficha de recogida de información. En cuanto a utilización de procedimientos frente al aprendizaje. (Adaptada de Castillo y Cabrerizo; 2003)

Sub-Sector de Aprendizaje:_____Profesor:_____
Curso: _____Horario:_____

Alumno	Uso de observación	Realización de tareas	Capacidad de sistematización	Capacidad metacognitiva	Organización de trabajo colaborativo	Búsqueda de información

Observaciones:

b) Cuestionario sobre estilos de aprendizaje

Nombre: _____
Curso: _____Edad:_____Fecha:_____

1.- Características individuales con las que se enfrenta al aprendizaje

Prefiere:

- Realizar trabajos en los que participe la imaginación y las ideas propias
- Realizar trabajo dirigidos con pautas bien marcadas
- Abordar los problemas paso a paso
- La estructuración lógica de los contenidos
- El interés por los contenidos
- Centrarse en hechos concretos
- Centrase en aspectos generales

Habitualmente:

- Persistente en su sistema de trabajo aunque no funcione
- Es capaz de cambiar de sistema de trabajo si no funciona
- Persevera a pesar de las dificultades
- Se rinde fácilmente
- Se para antes de abordar una tarea
- Empieza inmediatamente a realizar una tarea
- Trata de memorizar
- Trata de comprender
- Enriquece lo que aprende con aportaciones generales
- Interpreta textualmente la situación de aprendizaje

2.- Modalidad sensorial preferida de acceso al conocimiento

Prefiere:

- Lo elementos visuales (leer, observar…)
- Los elementos auditivos (hablar, escuchar…)
- Los elementos kinestésicos (experimentar, manipular…)

3.- Tipo y grado de motivación

Nivel general de motivación:

- Alto
- Medio
- Bajo

Tipo de motivación:

A.- Intrínseca

- Disfruta con el trabajo escolar
- Con frecuencia los temas le resultan interesantes
- En el tiempo libre, voluntariamente realiza trabajos escolares

B.- Miedo al fracaso

- Le preocupa su capacidad para el trabajo escolar
- Se bloquea ante los exámenes
- Manifiesta ansiedad ante algo que debe hacer

C.- Necesidad de rendimiento

- Disfruta con la competición en el trabajo escolar
- Le molestan mucho las calificaciones inferiores a las esperadas
- Da mucha importancia a la obtención de mejores calificaciones que los demás

D.- Tipo de motivación predominante (marcar una):

- Intrínseca
- Miedo al fracaso
- Necesidad de rendimiento

4.- Trabajo en grupo

Implicancia en el trabajo en grupo (señalar una):

- Rechaza el trabajo en grupo
- Manifiesta una inactividad total
- Observa sin participar
- Realiza únicamente el trabajo encomendado
- Toma iniciativa y hace sugerencias

5.- Hábitos de trabajo intelectual

Métodos de estudios (señalar los que use):

- Toma notas en clase

- Añade notas a las tomadas en clase o consulta libros
- No deja la revisión para el último momento
- Revisa atentamente los trabajos antes de entregarlos

Organización del tiempo y del espacio:

- Organiza el tiempo para sacar el máximo de provecho
- Respeta los tiempos marcados para el estudio personal
- No se atrasa en la entrega de trabajos
- Tiene un sitio adecuado para el trabajo personal

Síntesis del Estilo de Aprendizaje

1.- Características individuales (señala uno en cada par con una x):

Imaginativo/a	Dirigido/a
Secuencial	Global
Interés por la forma	Interés por el contenido
Generaliza	Concreta
Rígido	Flexible
Persistente	Se rinde fácilmente
Reflexivo/a	Impulsivo/a
Memoriza	Comprende
Creativo/a	Literal

2.- Modalidad sensorial (escribe la respuesta):…….

3.- Motivación (escribe la respuesta):…….

Grado: Tipo:

4.- Trabajo en grupo (escribe la respuesta):

…….
…….
…….

5.- Hábitos de trabajo (describe el o los ítems señalados):

Método	Organización
……	……
……	……
……	……

c) Ejemplo de instrumento de evaluación para la observación de procedimientos (Adaptada de Castillo y Cabrizo, 2003)

Procedimientos		Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
Observar	Se detiene			
	Identifica			
	Pide más información			
	Pone atención en detalles			
Ordenar	Reúne			
	Determina semejanzas y diferencias			
	Agrupa			
Clasificar	Selecciona			
	Establece diferencias			
	Organiza por criterio			
Comparar	Manipula			
	Relaciona			
	Crea conjuntos			
	Enuncia diferencias			
Interpreta	Aprecia situación			
	Relaciona con experiencia			
	Utiliza instrumentos verbales para describir			
Recuperar	Evoca			
	Recuerda			
	Utiliza información			

Observaciones:

Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3

d) Ejemplo de evaluación de contenidos ligados al Sub-Sector lenguaje y Comunicación NB1 (Adaptado de Castillo y Cabrizo, 2003 y Solé, 1996)

Contenido		Alumno 1	Alumno 2	Observaciones
Conceptual	Reconocimiento de vocales y consonantes			
	Reproducción de textos orales			
	Reproducción de textos escritos			
	Reconocimiento de estructura de textos auténticos			
Procedimental	Participa de conversaciones de forma espontánea			
	Pronuncia de forma adecuada a su edad			
	Formula preguntas de indagación			
	Describe lugares, personajes y secuencia de acciones en narraciones realizadas			
	Escribe palabras familiares			
	Produce textos funcionales breves			
Actitudinal	Interés por la lectura de textos funcionales			
	Interés por escribir a otros			
	Es autónomo/a en su trabajo			

e) Evaluación de contenidos ligados al Sub-Sector Lenguaje y Comunicación NB2 (Adaptado de Castillo y Cabrizo, 2003 y Solé, 1996)

Contenido		Alumno 1	Alumno 2	Observaciones
Conceptual	Identificar los propósitos comunicativos de un texto			
	Reconocimiento de diversos tipos de textos según algunos índices			
	Deletreo de palabras conocidas			
	Distinción de diversos tipos de letras			
Procedimental	Reproducción oral con sus propias palabras de distintos tipo de textos			

	Realizar resúmenes y comentarios críticos de textos			
	Recitar poemas u otro tipo de texto			
	Comprensión de textos a nivel literal			
	Comprensión de textos a nivel inferencial			
Actitudinal	Interpretación valórica de textos			
	Actitud frente a la lectura y escritura			
	Actitud frente al fracaso			
	Iniciativa frente al aprendizaje del lenguaje escrito			

f) Ejemplo de evaluación de contenidos ligados al Sub-Sector Educación Matemática NB1 (Adaptado de Castillo y Cabrizo, 2003 y Solé, 1996)

Contenido		Alumno 1	Alumno 2	Observaciones
Conceptual	Identificar números del 0-100			
	Manejo de concepto de sustracción y adición			
	Identificación de figuras y cuerpos geométricos			
Procedimental	Lectura de números del 0-100			
	Conteo de cantidades			
	Uso de números para diversas actividades			
	Utilización de adiciones y sustracciones sin reserva			
	Utilización de adiciones y sustracciones sin reserva			
Actitudinal	Actitud frente al uso de los números			
	Formas de resolver problemas simples			
	Actitud frente a la clase de matemática			

g) Ejemplo de evaluación de contenidos ligados al Sub-Sector Educación Matemáticas NB2 (Adaptado de Castillo y Cabrizo; 2003 y Solé; 1996)

Contenido		Alumno 1	Alumno 2	Observaciones
Conceptual	Identifica números hasta el millón			
	Manejo de concepto de fracción			
	Conocimiento de distintos tipos de medida			
	Identificación de componentes de la división y multiplicación			
Procedimental	Escritura de números hasta el millón			
	Uso de tablas y gráficos para sistematización de información			
	Utilización de medidas de longitud			
	Uso de fracciones			
	Descomposición aditiva, utilizando la suma y resta			
Actitudinal	Actitud hacia el uso de medidas			
	Actitud en la resolución de problemas			
	Formas de organización de la información			

h) Ejemplo de Registro Descriptivo

Alumno: _____ Edad: _____ Curso: _____

Actividad/Contexto de la observación:

_____

_____

Tiempo de la observación:

_____

Descripción detallada de las conductas observadas:

_____

_____

_____

_____
_____

Interpretación:
_____
_____
_____
_____
_____

CLASE 12

i) Ejemplo de registro Etnográfico

Subsector de Aprendizaje: _____
Curso: _____
Fecha: _____
hora: _____

(Los A ingresan a la sala luego del recreo. Algunos A conversan en voz alta y una alumna A está con una filmadora en la mano).

P – Aa: (Con tono suave. Tomándola de los hombros) "Cony, apague su camarita"
(La Aa toma la filmadora, se sienta en su puesto y la deja sobre su mesa)

(La mayor parte de los A están de pie)

P – A: (Se posiciona frente al pizarrón, mirando a los A tono suave) "Tomen asiento, se ubican para comenzar la lectura silenciosa".

(El P saca del estante unos Nuevo Testamento y se los pasa a un Ao. Éste los reparte a sus compañeros)

(La mayoría de los A estaban de pie, conversando y algunos A empujándose. El P toma de los hombros a algunos A que estaban de pie y los lleva hacia sus puestos)
(Los A continúan conversando con tono alto)

P – A: (Con tono normal. Mirándolos) "A ver, tomen asiento"

(Los A continúan conversando con tono alto y algunos A están de pie)

Aa – Ao: (Tono alto, tironeando un Nuevo Testamento) " Oye, pasa pa' ca' (sic)".

Ao – Aa: (Tono alto, tironeando un Nuevo Testamento) "Si ese estaba allá ".

Aa – Ao: (Tono alto, tironeando un Nuevo Testamento) "Ése era mío".

(Los A continúan conversando con tono alto, la mayoría están de pie)

Pa – A: (Golpea sus manos, tono normal, mirándolos) "A ver, ustedes chiquillos, no se han dado cuenta que tenemos visita nuevamente. Se van a poner de pie y van a saludar a las visitas".

(Los A se ponen de pie)

Pa – A: (Tono normal. Mirándolos) "A la cuenta de tres. Uno, dos y tres"

j) Ejemplo de Informe Psicopedagógico

INFORME PSISOPEDAGÓGICO

I. IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre : Jorge Andrés Silva Miranda (registrar nombre completo del alumno).
Fecha de nacimiento : 30 de septiembre de 1994
Curso : Tercer año básico de Enseñanza General Básica
Escolaridad : Tres años
Establecimiento : Escuela 800
Fecha de inicio de la evaluación : 30 de mayo de 2003
Fecha de término de la evaluación : 11 de junio de 2003

II. MOTIVO DE DERIVACIÓN

Jorge es derivado por su profesora jefe ya que no logra leer ni escribir, según las exigencias de los objetivos fundamentales, para su edad y nivel educativo.

III. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación fue realizada en dependencias del comedor del establecimiento, para lo cual el alumno asistió durante la jornada de clases normal. Esta evaluación tuvo una duración de cuatro sesiones. Los instrumentos aplicados fueron: pautas de observación en

los sub-sectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, además de la observación etnográfica.

IV. ANTECEDENTES RELEVANTES

a) Del contexto escolar

A los seis años de edad, ingresa a primero básico. El alumno asiste regularmente a clases.

El profesor de aula, manifiesta que el alumno realiza con dificultad actividades relacionadas con la resolución de problemas, la producción y comprensión de textos, ya que no posee nivel lector ni escritor.

El docente utiliza metodologías combinadas para la enseñanza de la lectura y escritura; su sala cuenta con biblioteca de aula, la que es utilizada por los estudiantes de forma frecuente. Además, existen paneles de asistencia, responsabilidades y calendarios que son revisados a diario.

b) Del contexto familiar

El grupo familiar de Juan, está constituido por ambos padres, un hermano de 34 años, un sobrino de cinco años y un primo de siete años, éste último, asiste en la actualidad, al mismo establecimiento de educación.

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

a) Ámbito personal

Durante los recreos le gusta jugar con compañeros, no así con niños del sexo opuesto. Al momento de comenzar una interacción con personas desconocidas, se muestra retraído.

Manifiesta que constantemente es molestado por compañeros, lo que muchas veces, provoca que no quiera asistir a clases.

No realiza tareas y actividades destinadas tanto para la clase como para el hogar, necesitando de refuerzo constante para la ejecución exitosa de éstas.

Con respecto a su autoestima, sus principales debilidades observadas, son la inseguridad que presenta al momento de interactuar con personas extrañas; al pedirle que identifique sus fortalezas, se mantiene en silencio. Al realizar trabajos el alumno se mueve

constantemente, observando al profesor, borrando con frecuencia y manteniéndose alerta frente a la presencia de alguna persona, dejando de trabajar si nota que alguien la está observando, por último mantiene encubierto su trabajo durante la realización e incluso una vez terminado éste.

b) Ámbito escolar

- Área de lenguaje y comunicación

Comprensión oral: Es capaz de escuchar y comprender instrucciones orales. Al participar de conversaciones aporta con ideas coherentes a lo planteado, lo que demuestra que presenta una adecuada comprensión oral.
Comprensión escrita: Nivel lector disminuido, al momento de presentarle distintos tipos de textos, no identifica estructura o tipo de texto, a demás al solicitarle que lea o identifique letras, éste sólo identifica vocales. Presenta aprendizajes que están por debajo de lo esperado par su nivel escolar.
Producción escrita: Posee nivel escritor, sólo a nivel de copia, de forma espontánea tiende sólo a garabatear.
Producción oral: Al momento de interactuar demuestra poseer un vocabulario restringido, muchas veces no contando con las palabras necesarias para expresar ideas de forma coherente y con una estructura semántica–sintáctica y gramatical apropiada. Presenta lenguaje en sus funciones interpersonal, comunicándose oralmente para dar a conocer sus ideas entre pares, y de forma informativa comentando situaciones vividas durante su vida.

- Área Pensamiento lógico matemático:

Tiene conocimiento de dígitos escritos hasta el 10. No identifica signos como suma o resta de forma escrita, pero si sabe que implica cada uno al momento de solicitarle oralmente que realice uno de ellos. Presenta dificultad en identificar figuras y cuerpos geométricos. Posee un nivel de pensamiento concreto, necesitando de apoyo concreto y gráfico para resolver ejercicios de adición y sustracción, lo que también se evidencia al resolver problemas de orden lógico**,** donde el alumno analiza gran parte de los componentes del problema.

- Estilo de aprendizaje:

Prefiere realizar actividades o tareas de forma individual. Utiliza el lenguaje oral y gráfico (dibujos) para presenta información. Posee tipo de motivación extrínseca. No realiza una estructuración previa para la realización de trabajos, además en la ejecución de tareas posee un alto grado de dependencia. Por último, frente a aspectos o situaciones novedosas presenta actitudes que pivotan entre el asombro y el miedo. De acuerdo a esto se puede decir que el alumno posee una preferencia hacia actividades de tipo concretas y que a la vez no sean demasiado desafiantes.

VI. SUPUESTO DE TRABAJO

Los aprendizajes evaluados se encuentran por debajo de lo esperado para el nivel primer ciclo de enseñanza. Lo cual es evidenciable en todos los sectores de aprendizajes. Esta situación estaría perjudicando tanto la autoestima como el rendimiento académico del alumno.

VII. ORIENTACIONES

Educadora:

- Es importante considerar estilo de aprendizaje del alumno.
- Durante el desarrollo de actividades o situaciones de aprendizaje, es necesario reforzar tanto socialmente como concretamente al alumno.
- Es necesario planificar considerando sus intereses, para que las actividades resulten significativas.
- Guiar de forma constante al alumno, durante la resolución de problemas.
- Trabajar habilidades sociales, a través de un sistema de entrenamiento de las mismas.
- Basándose en los intereses del alumno, se recomienda crear textos que contengan tanto lenguaje escrito como simbólico, para favorecer la relación símbolo palabra, aumentando vocabulario y comprensión de textos.
- Trabajar con palabras completas, facilitando la lectura global, lo que repercutirá en el significado que él dé a las palabras y en el nivel lector que vaya alcanzando.
- Es importante evaluar contendidos de forma periódica, considerando instancias de evaluación oral, pues el que no sepa escribir no significa que no domine conceptos o contenidos abordados en clase.
- En las distintas actividades o situaciones de aprendizaje, trabajar de forma personalizada con el alumno, orientando su trabajo en los momentos en que éste, no resuelva las situaciones en un tiempo estimado para cada una de ellas. Pues el alumno requiere de constante supervisión y refuerzo.
- Presentar situaciones de aprendizaje desafiantes para el alumno, pero siempre considerando su línea de base en cuanto a conceptos y procedimientos.

Realice ejercicio n° 5

RAMO: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DIFERENCIAL.

UNIDAD III

MODELO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA Y PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

CLASE 01

1. UN MODELO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Al presentar un modelo para llevar a cabo la labor psicopedagógica de investigación evaluativo, no pretendemos entregar un patrón fijo que no sufre variaciones; al contrario, la labor psicopedagógica es más que los modelos y pautas presentados, ya que todo esquema utilizado, debe responder alas necesidades reales del educando y no a la comodidad de algo ya estructurado.

Por ello, proponemos un Modelo de Investigación Evaluativa que definiremos como "el proceso de investigación para la recolección, análisis e interpretación de información sobre un sujeto que permita la intervención psicopedagógica", que pretende sólo ser una posibilidad entre muchas otras, pero que reúne algunas condiciones y características esenciales en la intervención psicopedagógica.

Para una mejor explicación de lo que pretendemos decir en este proceso de investigación evaluativa, conceptualizaremos y relacionaremos algunos términos esenciales.

1.1. Modelo de Investigación

Los modelos son construcciones racionales o constructos, que fundamentalmente se crean en forma apriorística, esto quiere decir, antes de acceder al estudio concreto del objeto, a partir de otros conceptos y no directamente de la observación de la realidad. En este caso, según Sierra, R. (1984), el modelo pretende darnos una imagen o representación de la realidad. El mismo autor menciona que"...en este sentido, se puede señalar que epistemológicamente, todo concepto y enunciado y, en general, toda explicación racional y toda construcción teórica se puede considerar como modelo, en el sentido amplio, en cuanto son o pretenden ser una representación de la realidad..."

Las características más relevantes del Modelo que presentamos son:

a) Es teórico-hipotético

Los modelos en su origen no son un conjunto de ecuaciones sobre la realidad, sino conjuntos de enunciados teóricos sobre las relaciones entre las variables que caracterizan un sector de la realidad. Además son construcciones hipotéticas, en cuanto son elaboraciones a priori, supuestas y no verificadas.

b) Es representativo de la realidad

Los modelos deben constituir representaciones típicas, imágenes o ejemplos de la realidad. Como sabemos, en ciencias sociales, es imposible representar conceptualmente de

una manera perfecta la realidad, por lo tanto, estas imágenes no son representaciones fieles de la realidad, sino simplificaciones.

c) Tiene una finalidad de estudio y de investigación

Los modelos por su finalidad, son instrumentos de investigación y estudio de la realidad, en cuanto se puede tratar de comprobar, obteniendo los datos pertinentes sobre las variables que los forman y el grado de exactitud con que se ajustan o representan a la realidad. Por otra parte, dado su carácter teórico-hipotético, sirve para inferir problemas y formular hipótesis a contrastar después, en forma empírica.

Formalmente, los modelos comprenden un conjunto de enunciados teóricos diversos en conexión entre sí que se supone, intervienen en un fenómeno determinado.

El presente Modelo de Investigación Evaluativa Psicopedagógica se estructura sobre la base de una reconceptualización de aprendizaje, una derivación de alteración del aprendizaje y el supuesto de que son conceptos o enunciados relacionados.

1.2. Investigación Evaluativa

Tomando como base los criterios propuestos por Bisquerra, R. (1989), el modelo en estudio, posee las siguientes características, en tanto se le considera una investigación que se adscribe al paradigma cualitativo:

1. El investigador como instrumento de medida: los datos obtenidos por el investigador (Psicopedagogo), son filtrados por su propio criterio.

2. Se pueden hacer estudios intensivos en pequeña escala; por lo tanto, no pueden generalizarse. Se representan a sí mismos.

3. No suele probar teorías o hipótesis. Es más bien, un método de generación de ellas. El Informe de la Investigación Evaluativa en Psicopedagogía que se propone, finaliza con una hipótesis que intenta relacionar los procesos y rendimientos alterados en las técnicas instrumentales.

4. No tiene reglas de procedimiento; sin embargo, es posible establecer un “modo de operar” que estará dado por la naturaleza de los hallazgos que se encuentren.

5. Es Holístico, pues abarca todo el fenómeno estudiado en su conjunto. Esto significa que nada del sujeto sometido a este proceso se descarta a priori. Se investiga al sujeto como un sistema abierto; es decir, en relación con otros sistemas.

6. Serendipia. Esto quiere decir que se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto. Es más, ésta parece ser una de las características más relevante de una Investigación Evaluativa en Psicopedagogía.

7. La técnica de recogida de datos pretende una reconstrucción de la realidad. El análisis de éstos, es paralelo a la recogida de los mismos.

8. La técnica de análisis de datos más usada es la de triangulación. Esto significa recoger y analizar la información obtenida desde diferentes actores involucrados para compararlos, contrastarlos entre sí y consensuar significados. Los ejes más usados serían:

   - Valor de verdad: se refiere a la idea de cómo establecer confianza en la verdad de los hallazgos. Como el Plan de Intervención se deriva de los hallazgos de la investigación, su éxito determinará qué tan verdadera es la información obtenida de la investigación.

   - Aplicabilidad: se refiere a la generalización de los resultados. La generalización, en el paradigma cualitativo, equivale a la trasferibilidad. Como este modelo no pretende realizar generalizaciones, sino formular hipótesis, la idea es que éstas puedan ser transferibles a otras situaciones particulares. Esto significa que si un sujeto tiene problemas en un proceso cognitivo y se aplica un PLAN de investigación que resulta exitoso, entonces ese PLAN de INVESTIGACIÓN también podría resultar aconsejable para aplicar en personas con similares problemas cognitivos.

   - Consistencia: este criterio se refiere a cómo determinar si los resultados se repetirían en otros casos. Creemos que la consistencia interna del modelo que se propone estaría bien resuelta y, puede corresponderse positivamente con el criterio revisado de Aplicabilidad.

   - Neutralidad: la verdad es que aquí no se trata de una neutralidad que tienda a la objetividad propia del Paradigma Científico. Como el investigador analiza los datos según su criterio, la subjetividad de éste tenderá indefectiblemente a sesgar los descubrimientos. La técnica de triangulación de análisis de los datos, puede permitir compartir la subjetividad con otros.

9. Esta es una investigación orientada a la toma de decisiones (Bisquerra, 1989); es decir, le interesa la solución de problemas concretos más que contribuir a la teoría científica. Utiliza preferentemente la metodología cualitativa, pero no exclusivamente, es una investigación idiográfica.

10. La credibilidad de la investigación cualitativa es una cuestión que preocupa a todos los metodólogos. El término credibilidad se usa en este paradigma como sinónimo, o en un sentido análogo, al de fiabilidad y validez, propios del paradigma cuantitativo. Algunos criterios de credibilidad que se usan para este modelo de investigación, están tomados de Guba (citado por Bisquerra, 1989).

1.3. Evaluación Psicopedagógica

Considerando el modelo en exposición, la evaluación o carácter evaluativo de esta investigación, sigue el concepto planteado por Meza, I. y Pascual, E. (1976), quienes señalan lo siguiente:

"Evaluación es el proceso continuo y consustancial al proceso educativo y que consiste en delinear, obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión a tomar".

Nos parece que esta conceptualización se ajusta muy bien a lo que significan las precisiones sobre el carácter investigativo.

Abello, R. y Madariaga, C. (1987), presentan algunas características de la evaluación en los paradigmas cualitativos que, adaptadamente, nos sirven para caracterizar el proceso evaluativo del modelo que se está presentando:

- Se busca entender, comprender al sujeto como un todo, teniendo en cuenta que él es un actor situado desde el punto de vista sociológico.
- Es un proceso inductivo.
- Como se adscribe a un paradigma no científico, las preconcepciones y prejuicios del Psicopedagogo no sólo son ineludibles, sino deseables, pues desde su propia condición de experto en el área intenta comprender el fenómeno más que explicarlo.

- Empieza con observaciones específicas y se mueve hacia un patrón más general.

- Las dimensiones del análisis, emergen de la observación abierta, a medida que el psicopedagogo va comprendiendo mejor los patrones de la alteración.

- El psicopedagogo tiene la decisión de entrar activamente en el mundo del sujeto con el que interactúa, con el objetivo de comprenderlo, compartir y reelaborar significados.

Realice ejercicio n° 1

CLASE 02

1.3.1. Diseño de la Evaluación

El diseño evaluativo, es básicamente coincidente con el proceso de investigación, ya que la Investigación Evaluativa es un solo acto. Sin embargo, para efectos de obtener un estudio más claro al respecto, se analizan por separado.

La estructuración por pasos que se presenta a continuación, no es un método o una metodología, constituye solamente un modus operandi sugerido, como ya se especificó anteriormente. Sin embargo, la interacción del psicopedagogo-sujeto / psicopedagogo-familia / psicopedagogo-profesor de aula / psicopedagogo-otros profesionales, puede hacer cambiar, modificar o requerir simplemente un procedimiento distinto o emergente que no necesariamente coincida con el sugerido.

a) Formulación de preguntas

Esto significa problematizar:

- ¿Cómo es que este sujeto tiene los problemas que parece tener?

- ¿Qué antecedentes previos puedo relacionar con lo que observo?

- ¿Cuál es la historia del sujeto?

- ¿Cuáles son los significados que provoca en el entorno inmediato del sujeto la situación actual de éste?

No debemos focalizar, ni delimitar el problema. Se trata precisamente de ampliar la mirada para observar el problema lo más integral y holísticamente posible. Si se focalizara, se podría caer en el reduccionismo tradicional de la mirada positivista sintomática. Entonces, las preguntas que se sugieren, no tienen otro valor que el de orientar la macro-mirada.

A partir de éstas y otras preguntas, para las que no tenemos respuesta inmediata, establecemos una pre-relación entre los diferentes datos que recogimos o reconocemos en la formulación de estas preguntas. En un lenguaje positivista (propio del método científico) correspondería a una Prehipótesis o Hipótesis operacional de trabajo, que en el curso del proceso de Investigación Evaluativa podrá variar. No hay temor que ésta varíe, pues su modificación podrá significar que en la interacción con el sujeto y con los hallazgos encontrados, necesariamente se reelaboran los significados a priorísticos.

b) Recolección y análisis de la información

Estos dos momentos, tradicionalmente, se nos presentan separados. Sin embargo, en nuestro modelo, por sus pretensiones de abandonar la mirada positivista, son parte del mismo proceso. Es lógico pensar que los hallazgos que se van realizando a través de la recogida de información, determinan la forma de análisis.

Desde el punto de vista psicopedagógico, la recolección de información puede realizarse a través de múltiples técnicas cualitativas y cuantitativas:

- Test y pruebas formales / informales
- Cuestionarios, encuestas
- Pautas, Listas de Cotejo, Escalas de Apreciación
- Entrevistas estructuradas / no estructuradas / en profundidad
- Historiales
- Análisis de producción escrita (de contenido y/o forma)
- Observación participante / no participante

Este proceso, requiere diferentes instrumentos evaluativos que permitan realizar el proceso de “recolección de información” de acuerdo al modelo planteado.

Parece claro que el acto de recoger información no puede tener límites temporales o cronológicos. Es más, no puede tenerlos porque el proceso de Intervención Psicopedagógica continúa aportándonos información, que como en un continuo, debe ser analizada e interpretada para ajustar la acción interactiva. Sin embargo, será necesario, por razones simplemente prácticas, detener este proceso en algún momento del trabajo.

El análisis puede conceptualizarse (Abello-Madariaga, 1987) como:

"El proceso de introducir de un orden en la información, organizándola de acuerdo a unidades básicas de descripción, categorías y patrones."

En el modelo que estamos exponiendo, las unidades de descripción parecen ser las más efectivas. Por ello, se consideran estas unidades como los Procesos (cognitivo-afectivo y social), y cada uno de ellos se establece como una unidad, pero es necesario puntualizar que se comportan como "unidades" sólo y para efectos del análisis. No pensamos que corresponden a unidades o globalidades separadas e independientes porque no se tratan (los procesos) de reducciones únicas, mínimas y discretas. Más bien, se les ha considerado separadamente por razones de explicación, pero es absolutamente claro que todos ellos estructuran la verdadera unidad que es el ser humano.

c) Interpretación de la información

La interpretación de la información encontrada es la generación de significados.

Claramente va más allá de cuánto hay de algo; desea describirnos sus cualidades esenciales. Para lograr esta generación será necesario aislar lo que pasó consistentemente, lo más frecuente, lo que nos parece más importante. Pero este proceso de aislar no significa separar sino extraer relaciones esenciales.

Aquí es necesario recordar que en este modelo conceptualizamos los problemas de aprendizaje, estableciendo una relación entre las alteraciones de los procesos cognitivos y/o afectivo-sociales con las dificultades que se observaban en las técnicas instrumentales (escritura, lectura y cálculo). El proceso de interpretación de la información recogida, supone el esfuerzo teórico-hipotético de descubrir esta relación. Es claro que la relación no inevitablemente puede ser del tipo exclusivamente causal, ya que pueden darse asociaciones simplemente.

d) Conclusiones

En un modelo como el que se está describiendo, las conclusiones que se puedan extraer no pueden ser definitivas, ni categoriales, ni finales, ya que se trata de un proceso. Entonces, las conclusiones en realidad apuntan a relacionar lo encontrado y a responder a preguntas como: ¿debe hacerse algo?, ¿qué debe hacerse?, ¿cómo hacerlo?

Realice ejercicio n° 2

2. OPERACIONALIZACIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

A continuación, presentamos una operacionalización del modelo descrito en el área de la matemática.

a) Formulación de la pregunta

En este proceso inicial podemos encontrar dos momentos que bien pueden darse relacionados. Se trata de una introspección experta del psicopedagogo, donde vuelca su experiencia y/o aprendizajes, y de la interpretación de la derivación del caso que asume: ¿por qué se me ha derivado el sujeto?, ¿qué se espera que haga?, ¿qué se espera que encuentre?, ¿cómo afecta al sujeto y a su entorno familiar y escolar esta derivación?, ¿qué es lo que yo sé respecto de estas preguntas anteriores?

Se trata de explicitar los preconceptos y prejuicios en referencia al caso que asume. Es en este momento, donde el psicopedagogo debe hacerse una imagen global de su alumno, es decir, determinar el tipo de evaluación a efectuar, manera de enfrentarlo, que instrumentos evaluativos usar, etc.

El análisis e interpretación (desde la mirada de todos estos actores) de la información podrá permitir establecer lo que hemos llamado la “pre-relación” o “pre-hipótesis” operacional o de trabajo. Esto es vital, pues orientará la recogida y análisis de datos propiamente tales.

b) Recolección y análisis funcional de la información

Como ya hemos mencionado, partiremos recogiendo y analizando información desde los procesos ya definidos. Es importante no olvidar que la sugerencia de instrumentos y procesos que realizamos tienen sólo un sentido de orientación general y no pueden tomarse como una pauta ni exhaustiva ni obligatoria. Cada caso es diferente. Además, el especialista puede agregar instrumentos que le sean confiables, entendiendo siempre, que es el propio psicopedagogo el mejor instrumento de evaluación. Los test, pruebas, pautas, etc., son medios para conseguir información, nunca fines.

c) Interpretación

Básicamente, el proceso de Interpretación consiste en relacionar los rendimientos en las áreas o habilidades instrumentales (Lectura, Escritura y Matemática) con los Procesos Cognitivos y/o Afectivo-Sociales.

Al respecto, este proceso tiene que ver con la significación de la información obtenida. Alude a la idea de establecer las relaciones esenciales entre los hallazgos obtenidos a través de la recogida y análisis funcional de la información.

La tesis de base es que los Procesos Cognitivos y Afectivos–Sociales, se relacionan sustancialmente con el Área Instrumental. El psicopedagogo debe, entonces, intentar generar significados relacionados entre procesos y técnicas instrumentales.

CLASE 03

Por cierto, este es un proceso que requiere de la interacción con todos los actores participantes. No puede considerarse como un proceso aislado, pero sí como una instancia introspectiva en la que el profesional genera desde su experiencia y/o aprendizaje, los significados relacionados.

Para que éste sea más claro, en su procedimiento o en el ¿cómo se hace?, pongamos un ejemplo:

Supongamos que hemos recogido, paralelamente, las siguientes informaciones:

Área del Cálculo:

El sujeto presenta problemas en:

- La serie numeral: lectura y escritura de números, especialmente inversiones dinámicas.
- Cambio de posición de las cifras que componen un número.
- Lee “56” cuando está escrito “65”.
- Escribe “10.004” cuando se le dicta “1.004”.
- Pierde la reserva o reagrupación en operaciones de adición y multiplicación.
- No retiene todos los datos en un problema de enunciado verbal.
- Tiene dificultad en relacionar los datos con la pregunta del problema.
- Elabora estrategias de resolución de problemas en forma inadecuada.

Área de la Lectura y Escritura:

El sujeto presenta problemas en:

- Confusiones de letras de similar grafía, pero de distinta orientación espacial (b por d) e inversiones de sílabas en palabras al leer y escribir.
- Baja comprensión lectora, especialmente confusión de ideas principales y accesorias y pérdida de información.

Área de los Procesos Cognitivos:

El sujeto presenta:

- Alteraciones del Proceso de la Psicomotricidad, especialmente de las funciones de Estructuración Espacio-Temporal.
- Fallas en la memoria de retención inmediata verbal y de dígitos.
- Dificultades para centrar la atención y una gran impulsividad.
- Problemas para elaborar estrategias adecuadas de pensamiento.

Área de los Procesos Afectivo-Sociales:

El sujeto presenta:

- Baja autoestima y autoconcepto académico.

Aquí es factible recordar que el proceso de interpretación de la información, establece la necesidad de relacionar los hallazgos.

La experiencia indica que las dificultades en la serie numeral, las inversiones dinámicas, los problemas en la escritura al dictado de numerales, y las confusiones de letras e inversiones de sílabas, pueden estar relacionadas con las fallas detectadas en el área psicomotriz y las funciones de Estructuración Espacio-Temporal.

La pérdida de la reserva o reagrupación en la operatoria y la pérdida de la información en la lectura pueden relacionarse con dificultades de memoria, de retención inmediata de dígitos y verbal y/o una conducta desatenta o impulsiva. O bien una escasa adquisición de la idea y construcción del número.

Las dificultades en la elaboración de estrategias de resolución de problemas matemáticos de enunciado verbal y los problemas en discriminar lo accesorio de lo esencial en la lectura, son posibles de explicar a partir de fallas en el uso de estrategias de pensamiento.

Todas estas dificultades pueden bajar los niveles de autoestima y autoconcepto académico.

d) Conclusiones

Una vez analizada la información, es necesario establecer la relevancia de lo encontrado. Resulta conveniente y operacional, culminar el proceso de Investigación Evaluativa con el informe psicopedagógico en el cual convenientemente organizado, presenta la información y la hipótesis o sospecha, la cual nos permitirá continuar nuestro trabajo en el proceso de la Intervención Psicopedagógica.

La hipótesis puede dar cuenta de las alteraciones encontradas en los Procesos Cognitivos y/o Afectivos-Sociales (si las hubiese) relacionándolas con los problemas encontrados en el área instrumental matemática.

En el ejemplo desarrollado a partir de las dificultades encontradas en el área del Cálculo, bien podríamos levantar la siguiente hipótesis:

Las dificultades identificadas en las áreas de lectura, escritura y cálculo se deben a una escasa asimilación de los procesos cognitivos, necesarios para la obtención de un aprendizaje satisfactorio, especialmente en las funciones de Estructuración Espacio-Temporal, memoria, atención y una gran impulsividad. Estas dificultades pueden estar promoviendo una baja en su autoestima y autoconcepto académico.

Planteamos la siguiente interrogante: ¿qué sucede si no existe una alteración de procesos, pero sí una deficiencia en el área instrumental; es decir, en lectura, escritura y/o matemática?

La respuesta que nos parece adecuada es que no se trataría de un Problema de Aprendizaje. Si lo alterado es el entorno educativo y está influyendo en las dificultades que observamos en el sujeto, podríamos pensar en un Problema de Enseñanza o retraso, más que en un Problema específico.

No se deben olvidar datos tan importantes como el ambiente familiar y escolar, que muchas veces son causantes de muchas dificultades en el aprendizaje (mórbidos, disfuncionalidades, castigos, metodologías inadecuadas, etc.).

Realice ejercicio n° 3

3. PRECISIONES ACERCA DEL PROCESO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El encare diagnóstico (que para efecto del presente modelo, llamamos Proceso de Investigación Evaluativa) pretende no sólo precisar las señales que muestran los sujetos sino, relacionar dicha señales con procesos cognitivos y/o afectivo-sociales alterados, para tomar decisiones de intervención.

3.1. Procesos Afectivos y Sociales

Dada la relevancia de la información contenida en los procesos afectivos y sociales, es fundamental reunir la mayor cantidad de datos posibles al respecto, procurando apuntar a los aspectos más relevantes que están afectando al educando en su desarrollo integral, y no sólo remitirse a los aspectos implicados en el desarrollo cognitivo.

Aquí es fundamental recordar que la confiabilidad, como componente ético, debe estar plenamente asumida por el psicopedagogo y docentes, ya que este aspecto tiene un rol esencial en el desarrollo de la confianza y comunicación entre todos los actores involucrados: padres, alumnos, profesores, orientadores, psicólogos, etc.

I. La Dimensión Personal

En esta dimensión, se trata de investigar sobre autopercepción, autoestima, autoconcepto académico, personalidad, intereses. Es necesario mencionar que no se trata de un “diagnóstico psicológico”, sino de una aproximación a estas dimensiones.

Al respecto pueden servirnos como instrumento de recolección de información:

- Entrevista personal
- Escala de Autoestimación de L. Reidl
- Indice de ajuste al medio escolar (“Yo pienso, yo siento”) de A. Valenzuela
- Test de percepción afectiva de las matemáticas, de Mariana Chadwick

a) Entrevista Personal: este es un paso fundamental, ya que aquí no sólo se trata de investigar cuáles son los problemas que el individuo percibe que posee, sino también, cuáles son sus sentimientos respecto de su situación.

b) Escala de Autoestimación (Lucy Reidl en Adaptación de Roberto Careaga): esta escala, de aplicación preferentemente individual, contiene 20 afirmaciones, en las cuales el sujeto debe manifestar su acuerdo o desacuerdo. Cada una de las afirmaciones está señalada con un puntaje de 1 a 3. Los puntos se suman y se comparan con una tabla de rangos en los que se puede establecer una calidad de autovaloración personal.

Parece muy relevante la administración de este instrumento, toda vez que las investigaciones demuestran con certeza la influencia que la autoestima tiene en el rendimiento. Esta escala, puede administrarse a cualquier estudiante desde 1º básico hasta enseñanza media. Sólo es importante leer y modificar, para su mejor comprensión, algunas de las afirmaciones cuando se administra a niños del primer ciclo básico, que no han logrado aún una lectura comprensiva instrumental.

c) Índice de Ajuste Escolar al Medio (Álvaro Valenzuela). Este es un test de aplicación individual a niños menores, pero que puede utilizarse colectivamente en personas mayores. Puede considerarse como un test proyectivo, pues el individuo que responde, no declara, aparentemente, lo que él piensa respecto del tema planteado sino, lo que hipotéticamente y en general, piensa respecto de la materia. Está estructurado en 45 encabezados que el sujeto debe completar, con su puño y letra (se recomienda, en los casos de niños que no tengan un buen expertizaje o dominio en expresión escrita espontánea, que sea el examinador quien registre las respuestas del niño. Para su evaluación y calificación, las respuestas del examinado se califican como positivas (que indican un buen ajuste), negativas (que indican un ajuste inadecuado) y neutras (que no ofrecen información relevante).

CLASE 04

Es recomendable, además de obtener un índice general, para realizar una mejor interpretación de la prueba, diferenciar tres áreas de temas: el área personal, el área de percepción familiar y el área de lo escolar. Así, no sólo podemos establecer un índice de Ajuste General, sino también, índices particulares en las áreas mencionadas. Por el hecho de ser una prueba proyectiva, este instrumento no es fácil de interpretar. Sólo el conocimiento a fondo de la persona evaluada, puede darnos los elementos de juicio que nos permitan una mayor certeza interpretativa.

d) Test de Percepción Afectiva de las Matemáticas (M. Chadwick). Este es un instrumento de evaluación que tiene como objetivo conocer “cómo siente el sujeto” su relación con la asignatura. Eso desde su visión, de su valoración hacia el aprendizaje,

su relación con el profesor(a), y qué siente él, respecto de cómo lo ven su familia y pares en relación a las habilidades matemáticas. Se estructura en un conjunto de afirmaciones en que el sujeto debe mostrar su acuerdo o desacuerdo. Se otorga puntaje por cada una de las respuestas y luego, el total de puntos obtenidos se ubica en un rango de buena a deficiente percepción hacia la asignatura y su valoración del aprendizaje de ella. Este instrumento puede aplicarse colectivamente a niños mayores (5ª Básico hacia adelante), pero es preferible aplicarlo individualmente en niños pequeños.

II. La Dimensión Familiar

Dentro de esta dimensión, se busca información sobre la constitución y relaciones familiares, desde la mirada de la propia familia y desde el individuo que es evaluado. Algunos de los instrumentos factibles de ser utilizados en esta dimensión, son los siguientes:

a) Anamnesis: se refiera al conjunto de datos familiares, personales y clínicos más relevantes de un alumno. Efectivamente, esta historia vital o de desarrollo del sujeto investigado, aporta importantes antecedentes para la comprensión del problema.

ANAMNESIS

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

_____ _____ _____
Apellido Paterno Apellido Materno Nombres

Fecha de Nacimiento : _____
Edad : _____
Domicilio : _____ Nº _____ Depto: _____
Establecimiento Educ: _____
Curso : _____

Persona o institución responsable del niño: _____
Fecha de aplicación Anamnesis: _____

II. MOTIVO DE CONSULTA (Especifique)

_____
_____

Junto a qué otros hechos apareció el motivo de consulta:

_____

_____

Antecedentes epilépticos:

_____

_____

III. HISTORIAL EDUCACIONAL

Concurrencias	Año	Edad	Año	Edad	Año	Edad	Establecimiento
Sala Cuna							
Guard. Infantil							
Curso Trans.							
Primero Básico							
Segundo Básico							
Tercero Básico							
Cuarto Básico							
Quinto Básico							
Sexto Básico							
Séptimo Básico							
Octavo Básico							
1º Educ. Media							
2º Educ. Media							
3º Educ. Media							
4º Educ. Media							

Observación: _____

_____

_____

Repitencia y sus causas, rechazo al medio escolar, rendimiento, relación con otros profesores y compañeros, asistencia, cimarra, responsabilidad escolar (espontánea o presionada)

_____

_____

_____

IV. ANTECEDENTES FAMILIARES

Nombre	Relación	E. Civil	Escolaridad	Ocupación	Ingreso Económico

Observaciones: ausencias jefe de hogar u otro miembro familiar. Existencia de grupos familiares. Convivencias. Relaciones intrafamiliares e interfamiliares. Situación económica.

_____
_____
_____
_____

Nº total de personas: _____ Adultos: _____ Menores: _____
Lugar que ocupa el niño entre los hermanos: _____
Quién crió al niño: _____

Actitud de la familia frente al problema del niño: (sobre-protección, indiferencia, actitud normal, otros)

_____
_____
_____

Actitud del niño frente a la familia y su problema: (indiferencia, rechazo, angustia; vagancia, otros)

_____
_____
_____

Antecedentes Mórbidos Familiares:

Existencia de enfermedades de los miembros del grupo familiar: (alcoholismo, enfermedades venéreas, T.B.C., epilepsia, diabetes, neuropsiquiatrías, sordera, ceguera, deficiencia mental, alteraciones del lenguaje, alteraciones del aprendizaje, otros (especificar)

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Hospitalizaciones y tratamientos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

V. ANTECEDENTES PERSONALES

HISTORIA PRE NATAL

Control Médico	Si	No
Rubéola en los primeros años	Si	No
Caídas y traumatismos	Si	No
Métodos anticonceptivos	Si	No
Ingestión de fármacos	Si	No
Desnutrición Materna	Si	No
Intento de Aborto	Si	No

Ingestión de Tóxicos:

Quinina	Si	No
Alcohol	Si	No
Tabaco	Si	No
Morfina	Si	No
Cocaína	Si	No
Marihuana	Si	No
Irradiaciones	Si	No
Trastornos Emocionales	Si	No

Duración del Embarazo:

de término: _____
prematuro: _____
posmaturo: _____

Lugar del parto:

Domicilio:_____Hospital:_____
Clínica: _____Otros_____ ¿Cuál?_____
¿Por qué persona fue atendido el parto?
_____
_____

HISTORIA PERINATAL

Parto:
Duración del trabajo de parto:_____
Tiempo:_____
Espontáneo:_____Provocado:_____
Rápido:_____Normal:_____
Prolongado:_____Sufrimiento Fetal:_____
Lloró al nacer:_____

Demoró en dar el Primer Grito:

Asfixia: _____
Fórceps:_____Cesárea:_____Vacuna: _____
Presentación de cabeza:_____ Transverso: _____

Coloración del recién nacido:

Azulado:_____Morado: _____
Amarillento:_____ Rojo: _____
Palidez: _____
Aspiración Líquido: _____

HISTORIA DEL RECIÉN NACIDO

Peso:_____Talla:_____
Ictericia del neonato_____
Cianótico (morado) _____

Imposibilidad de Succión: _____
Deglución: _____
Convulsiones_____
Incubadora _____

Desarrollo Psicomotriz: a qué edad afirmó la cabeza, sedentación, marcha, gateo, bipedestación, zurdo, lento, torpe en uso de sus manos, brusco en sus movimientos. A qué edad comió solo. A qué edad se vistió solo.

_____
_____
_____

Control de Esfínteres:

Vesical: Diurno: _____ Enuresis: _____ (pipi)
Nocturno: _____ Encopresis: _____ (caca)

Anal: Diurno: _____
Nocturno: _____

Observaciones:
_____
_____

Lenguaje: ¿A qué edad?

Silabeo: _____
Palabras: _____
Frases: _____
Lenguaje: _____

Alteraciones (tartamudez, mala pronunciación, existencia de estimulación familiar, otros)
_____
_____

Peste Cristal _____Reumatismo_____
Sarampión_____Encefalitis _____
Escarlatina_____Meningitis_____
Rubéola_____R.H._____
Tifoidea_____T.B.C._____
Parotiditis_____Parálisis_____
Ataques_____Anorexia _____
Fiebres Altas _____Convulsiones _____
Onicofagia (se come las uñas) _____

Trastornos del sueño:
_____
_____
_____

Accidentes (T. E. C., quemaduras, fracturas, etc.):
_____
_____

Enfermedades sensoriales:

Vista:_____Oído:_____Olfato: _____

Observaciones:
_____
_____

Hospitalizaciones:

Período: _____
_____

Vacunas Administradas:_____
_____

VI. COMPORTAMIENTO E INTERESES DEL NIÑO SEGÚN LA EDAD

(Introvertido, extrovertido, tímido, conflictivo, hiperkinesia, llantos, vagancias, brusco, mitómano, pasividad, condiciones de: líder, dependiente, relación con sexo opuesto, intereses vocacionales, recreación, etc.)

_____
_____
_____
_____

VII. OBSERVACIONES (SOBRE INFORMANTE Y OTRAS)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

VIII. DIAGNÓSTICO PRELIMINAR

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Datos proporcionados por: _____ Firma:_____

Nombre Especialista :_____Firma:_____

CLASE 05

b) Test de Círculos: este instrumento, de tipo individual, es de muy fácil aplicación y muy simple. Su objetivo es investigar la percepción que el sujeto tiene de su familia, en cuanto a la importancia de cada uno de sus miembros, las relaciones entre ellos y las jerarquías presentes. Se le entrega una hoja en blanco a la persona evaluada, se dibuja un círculo grande en el centro y se le pide que represente con pequeños círculos a cada uno de los miembros de su familia. Una vez que el sujeto ha terminado su trabajo, las posibilidades de interpretación son las siguientes:

- Importancia de los miembros: esto dependerá básicamente del tamaño de los círculos que representan a cada miembro de la familia. También es una buena señal, la presencia o ausencia de cada uno de ellos.

- Relación entre los miembros: habrá que observar la distribución espacial de los círculos representados por el sujeto. La cercanía entre uno o varios, obviamente representará una percepción afectiva más estrecha, y viceversa. Como se aprecia, este es un instrumento de análisis cualitativo que bien puede servirnos para comprender la percepción afectiva que la persona tiene de cada uno de los integrantes de su familia. Sí es necesario precisar, cuando se informa este instrumento, que "la información fue obtenida de lo que el sujeto percibe y no de cómo es la familia"

c) Entorno educativo: se requiere buscar información sobre la unidad educativa, sus normas, su organización, estructura, currículum; sobre el o los profesores que atienden al estudiante; personalidad, manejo, metodologías, etc.

Algunos instrumentos y/o técnicas podrían ser:

- La entrevista en profundidad
- Escalas de apreciación
- Listas de cotejo
- Observación estructurada participante o no, del aula y de la acción del profesor, etc.

d) Entorno Social: no basta con apreciar el nivel socioeconómico y cultural del sujeto. Será necesario indagar más profundamente este aspecto. Existen algunas fichas de recogida de información al respecto. No se trata de que el psicopedagogo se convierta en un sociólogo, psicólogo social y/o antropólogo; más bien, la idea es usar algunos instrumentos disponibles como la observación participante o no participante, para hacerse una idea y poder interpretar las relaciones esenciales que se dan en la comunidad y poder intervenir.

Realice ejercicio n° 4

3.2. Procesos Cognitivos

Para la investigación de los aspectos cognitivos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental recoger información acerca de los siguientes aspectos:

I. Atención y Memoria

Es necesario en este caso no olvidar la importancia de estos procesos en el aprendizaje. En este sentido, creemos vital la necesidad de estudiar cómo es el desarrollo de la atención y la memoria. Para esto, se sugieren instrumentos como los siguientes:

- Pautas
- Listas de Cotejo
- Observación estructurada participante y no participante
- Entrevistas
- Test de Asimilación Verbal Inmediata y Seriación Verbal, en B.E.V.T.A de Bravo y Pinto
- Prueba Informal de Retención numérica y evocación de procedimientos" de Careaga

a) Observación de la atención: en realidad, la atención/concentración de una persona, puede observarse de múltiples formas y los profesores saben identificar bien a aquellos alumnos que son capaces de atender y concentrarse. Sin embargo, creemos que es conveniente especificar algunos criterios que pueden permitirnos una investigación más fina.

- El primero de ellos, es la motivación. Esto significa que el psicopedagogo, en conjunto con el profesor de aula, debe relacionar la atención/concentración del estudiante con aquellas actividades que para el individuo son más interesantes y motivantes. Es probable, que un niño tenga tendencia a prestar menor atención a aquellas actividades que le son menos motivantes. Esto nos da una pauta importante: la atención no es un proceso que funcione parejamente en cada sujeto. Sí podemos

afirmar, que un sujeto con Déficit Atencional, tendrá dificultades en esta área en forma consistente.

- El segundo criterio tiene que ver con el momento del día o la jornada. La vigilia, al igual que el sueño tiene ciclos. Esto significa, que es muy probable que un sujeto no tenga la misma capacidad de atención en cualquier momento de la jornada de trabajo. Será necesario observar al sujeto entonces, en distintos momentos de la jornada escolar. Es probable que un niño no tenga una buena capacidad de atención/concentración frente a una actividad, no porque no le motive, sino porque su estado de alerta, en ese momento, está bajo.

b) La Memoria: para la evaluación de esta función, podemos mencionar los siguientes instrumentos diagnósticos.

- La Batería de Exploración Verbal de Trastornos del Aprendizaje" (BEVTA) de los autores Bravo y Pinto, es un buen instrumento para evaluar este proceso. Dos de sus pruebas: Test de Asimilación Verbal inmediata y Seriación Verbal, nos permiten investigar cómo el sujeto usa sus procesos de asimilación y evocación de información, desde un input verbal.

- En el área de la Educación Matemática, proponemos una prueba informal que, basada en el BEVTA, nos permite darnos cuenta de la capacidad de memoria matemática que maneja la persona en estudio; nos referimos a la "Prueba Informal de Asimilación Numérica y Evocación de Procedimientos" de Careaga. Esta prueba se estructura en tres partes: la primera de ellas, se refiere al recuerdo de series de dígitos (sin significado cuantitativo como cifras); la segunda parte, apunta al recuerdo de cifras y la tercera, a la evocación de procedimientos de adición, sustracción, multiplicación y división. En esta tercera parte, el niño debe explicar al examinador cómo se realizan dichas operaciones (sin resolverlas).

II. La Percepción

Las investigaciones en general, señalan que este proceso es vital y se relaciona fuertemente con las dificultades de aprendizaje en la lectura, especialmente en niños pequeños (5 a 7 años); esto significa que a mayor edad su influencia no aparece tan decisiva, es decir, que no parece haber suficiente evidencia al respecto en el área del cálculo.

Pese a esta característica, donde efectivamente este proceso no parece ser fundamental en niños mayores, para el aprendizaje de las matemáticas, se sugieren algunos instrumentos específicamente orientados a niños menores, los cuales son:

- Pruebas tradicionales de Funciones Básicas (Olea, Milicic)
- Adaptación del “Metropolitan Readiness Test”
- Pruebas de Madurez como el A.B.C de L. Filho
- T.E.P.S.I. de Heussler y Marchant

CLASE 06

III. La Psicomotricidad

La importancia de este proceso, reside básicamente en las dimensiones espacio-temporales, lateralidad, esquema corporal y ritmo. Al respecto, se pueden sugerir los siguientes instrumentos:

- La Escala de Desarrollo de Pierre Vayer
- Batería de Integración Funcional Cerebral Básica de Olea y otros (especialmente en lo que se refiere a la estructuración espacio temporal, ritmo y esquema corporal)
- Pruebas de Capón, en adaptación de Carrasco, S.
- Una buena alternativa para investigar el análisis y síntesis, a partir de la copia de figuras, es el Test de Beery

IV. Pensamiento y Capacidad General

La recolección de información referida a estos procesos, tiene dos fundamentos:

1) La relación evidente que tiene el pensamiento como proceso, y la capacidad general con los procesos de aprendizaje.

2) La necesidad de discriminar, a lo menos en cuanto a sospecha fundada, entre lo que podríamos llamar “Déficit Cognitivo” y “Desfase Cognitivo”. En este caso, consideraremos el déficit cognitivo como lo que en psicometría se denomina deficiencia o discapacidad mental, por lo tanto, como un estado de disminución cualitativa de la capacidad relativamente permanente. El desfase cognitivo, por su parte, alude a la idea de una no correspondencia entre la expectativa de desarrollo cognitivo y el desarrollo mostrado, puede considerarse transitorio, pues habitualmente se relaciona con deprivación socio-cultural y/o falta de estimulación.

Para la capacidad general, y como suponemos que no se trata de una psicometría que intenta conseguir coeficiente intelectual del sujeto investigado, se proponen los siguientes instrumentos:

- Test de Matrices Progresivas de Raven (en sus formas para niños y jóvenes/adultos)
- Estudio de la figura humana de F. Goodenough

En nuestra experiencia, la discriminación entre Déficit y Desfase cognitivo puede lograrse según los siguientes criterios:

- Si un sujeto presenta un descenso en el desarrollo del pensamiento (evaluado con cualquiera de los instrumentos señalados) y una evaluación de la capacidad general adecuada, podría tratarse de un desfase en el desarrollo del pensamiento.

- Si en la evaluación del pensamiento aparece descendido y también presenta una capacidad general baja, podríamos sospechar la presencia de un déficit cognitivo. Según estos resultados recomendamos la derivación del sujeto a un Psicólogo, para que investigue el área intelectual.

Es necesario mencionar que esta evaluación de la capacidad general de la persona, no tiene como objetivo informar sobre el cuociente intelectual. Es más, no aconsejamos, bajo ningún punto de vista, incluir en el Informe Psicopedagógico alusiones a esta área.

Las herramientas mencionadas son demasiado gruesas o amplias y el objetivo de aplicar los instrumentos de capacidad general, tiene que ver con una derivación más fundamentada a otros especialistas.

V. Lenguaje

Se ha mencionado que desde el punto de vista del modelo expuesto, en su aplicación a las matemáticas, hay dimensiones del lenguaje que parecen ser más relevantes. Desde esta perspectiva, podemos sugerir los siguientes instrumentos:

- Test Token" de Renzi y Vignolo (Adaptación para Chile por Mondaca y colaboradores, en 1979). Este instrumento, de aplicación individual, tiene como objetivo el de evaluar la comprensión verbal y alteraciones leves de la recepción del lenguaje oral. Es un test de seguimiento de instrucciones orales que consta de 20 fichas (token) de cinco colores (blanco, verde, amarillo, rojo y azul), dos formas (círculos y cuadrados) y dos tamaños (grandes: 4x4 cms y chicos: 2x2 cms), que son manejadas por el individuo

según las órdenes verbales del examinador. El Test token se estructura en 5 partes con órdenes de complejidad creciente, siendo la última, de lenguaje complejo. Este instrumento tiene mucho valor cuando se trata de investigar cómo el sujeto recibe las instrucciones orales -que son tantas en nuestra enseñanza- y cómo es capaz de cumplir dichas órdenes.

- Test GATES. El objetivo de este instrumento es el de investigar la capacidad de un sujeto para cumplir instrucciones escritas. Es un instrumento de lápiz y papel, en la que el sujeto debe leer ciertas instrucciones y ejecutar las órdenes que ha comprendido. Es básicamente una prueba de comprensión lectora de instrucciones. Se estructura en tres partes, la primera y segunda con una complejidad que está dada por la necesidad de que la persona discrimine entre elementos y la tercera con lenguaje complejo, en la que no faltan conceptos de orientación espacio-temporal y nociones de geometría. Este instrumento que puede aplicarse colectivamente, aunque es preferible hacerlo en forma individual, debe ser administrado a niños que se tenga certeza que tienen una lectura instrumental o independiente; es decir, que son capaces de leer, comprender para obtener información. Se supone que esta capacidad se logra alrededor de 4° o 5° año de Educación Básica.

- Prueba de lenguaje de Dr. Ricardo Olea. Donde se evalúan aspectos anátomo-fisiológicos y constructivos del leguaje.

- Test de Lenguaje Cuantitativo, de Sadek Kahlil en adaptación de Careaga, R. este test sirve para evaluar la comprensión de la operatoria en el lenguaje cotidiano.

Realice ejercicio n° 5

CLASE 07

3.3. Áreas de las Técnicas o Habilidades Instrumentales

Una vez que hemos revisado los procesos que están en la base del aprendizaje y que se relacionan con las dificultades de aprendizaje, corresponde visualizar los aspectos del Lenguaje y Comunicación (Lectura y Escritura) y Educación Matemática, que como técnicas instrumentales, será necesario evaluar para recoger información que nos permita tomar decisiones adecuadas a las necesidades del educando evaluado.

3.3.1. Área del Lenguaje y Comunicación

A continuación, se describen en forma general algunos instrumentos muy usados para evaluar los procesos de la lectura y escritura.

a) Lectura

- Pauta de observación del nivel de aprestamiento para la lectura

  Esta pauta de Bennet, que aparece descrita en el Libro "La lectura: teoría evaluación y desarrollo" (Alliende y Condemarín), pretende establecer las conductas que denotarían un estado adecuado del niño, respecto de su aprestamiento para la lectura. Algunos de los indicadores conductuales usados son: interés por textos escritos, memoria visual y auditiva, capacidad para contar cuentos y recitar poemas, vocabulario, autonomía, concentración, etc. Esta pauta se estructura como una serie de afirmaciones que debe responder el profesor con respecto al alumno, usando las categorías de nunca, a veces y siempre; para luego realizar un análisis cualitativo de las apreciaciones.

- Pauta de observación de la Lectura Silenciosa (esta pauta también aparece en el libro "La lectura: teoría, evaluación y desarrollo" de Alliende y Condemarín)

  Se pretende establecer ciertas características de la lectura silenciosa del examinado: movimiento de labios o susurro, movimientos de cabeza, rapidez y ritmo de lectura, formas de seguir la línea, etc. El examinador observa las conductas del sujeto y responde en la pauta. Esta prueba, se evalúa cualitativamente.

- Escala diagnóstica de G. Apache (En adaptación para Chile de G. Sepúlveda y A. Jofré)

  El objetivo de esta prueba de aplicación individual, es medir los niveles (instruccional, independiente y potencial) de la lectura, su calidad, errores y velocidad, a través de la lectura de párrafos secuenciados de acuerdo al nivel de escolaridad de los examinados. Los tres primeros niveles (1°, 2° y 3°) se presentan en dos formatos, A y B, que correspondería a los primeros o segundos semestres del año escolar. Se aplica a niños de 1º a 8º Año de Educación Básica y también a jóvenes de la Educación Media con dificultades lectoras.

- Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE) de Condemarín y Blomquist

  Con esta prueba de aplicación individual y oral, se pretende investigar el nivel lector y los errores específicos que tiene el individuo examinado, al mismo tiempo de dar pautas correctivas. Para evaluar el Nivel lector se presentan al sujeto 100 ítemes (sílabas y

palabras en complejidad estructural creciente) que debe leer. Para los errores específicos, se presentan 71 ítemes que deben leerse al niño. Este test tiene normas en percentiles. Las autoras señalan que este instrumento, servirá sólo para la evaluación del rendimiento lector de un niño y no para establecer el cuadro psiquiátrico de la Dislexia.

- Prueba de Comprensión lingüística Progresiva (CLP) de Alliende y Condemarín

  Esta prueba que es de aplicación individual o colectiva, tiene como objetivo evaluar la capacidad de comprensión lectora. Se estructura en 8 niveles, no necesariamente correspondientes a los niveles de la educación básica; cada nivel tiene una forma paralela, lo que permite una evaluación diagnóstica y una reevaluación luego del período de intervención. Tal como su nombre lo indica, es de complejidad progresiva y, por lo tanto, los requerimientos lingüísticos son cada vez más complejos.

  Las puntuaciones obtenidas en cada nivel y subtest, se suman para obtener el puntaje bruto respectivo. Estos resultados se traducen a percentiles, puntajes T o puntajes Z (estos dos últimos tipos de escalas son normalizadas).

b) Escritura

- Prueba de escritura para niños de 5 y 6 años

  Los criterios usados para esta prueba son de Auzias M, y aparecen en el texto “La escritura creativa y formal” de las autoras M. Condemarín y M. Chadwick. La forma de aplicación de esta prueba es individual y su objetivo es ubicar a los niños en una edad de desarrollo de la escritura, comparando la rapidez de los examinados con una escala predeterminada.

  Los ítemes de esta prueba son: repasar letras, comparar letras, copiar letras y copia de una oración.

  Los niveles de desarrollo que establece son:

  - Simulacro de escritura
  - Reproducción semi-legible
  - Copia legible
  - Copia hábil

- Prueba exploratoria de Escritura Cursiva (P.E.E.C.) de Condemarín, M. y Chadwick, M.

Esta prueba también aparece en el libro antes citado de las mismas autoras. Los objetivos de este instrumento son: evaluar el nivel de desarrollo de la escritura cursiva, rapidez de ejecución y calidad de copia.

c) Lectura y Escritura

Aquí se hace referencia a un conjunto de instrumentos de evaluación, que investigan ambos procesos al mismo tiempo.

- Prueba de Lectura y Escritura de Ricardo Olea (revisado en 1977)

Este es uno de los instrumentos más usados y tradicionales en esta área. El objetivo de este instrumento, de aplicación individual, es el de evaluar la capacidad de aprendizaje de la lectura y escritura.

Se administra a niños de inteligencia normal, con un año de instrucción escolar regular. Estructurándose en 14 subtest, que van desde la lectura de números, letras y palabras, hasta los párrafos y textos, en los que debe demostrar comprensión y escritura a nivel de copia, dictado y espontánea.

Se otorga un puntaje máximo de 4 y mínimo de 1 punto en cada ítem, se suman los puntos totales de todos los subtest y luego se ubica al sujeto en una escala de rangos que van desde un rango normal hasta una lecto-escritura deficiente en grado intenso.

- Instrumentos de Evaluación de la Lectoescritura (Soto Jipoulou, C.)

Estos instrumentos están basados en los principios y objetivos de la Metodología Interaccional Integrativa (M.I.I.) y se puede aplicar a estudiantes de 3° a 8° año de educación básica. Su aplicación puede ser individual o colectiva.

Se trata de cuadernillos, por curso, con actividades y lo que se evalúa es la capacidad del niño para resolver los problemas planteados a partir de la lectura y escritura. Se miden el logro de objetivos particulares por cada uno de los cursos abarcados por esta prueba. Algunos de los objetivos planteados son: responder a preguntas abiertas, relacionar oraciones con sus representaciones, leer comprensivamente, fundamentar respuestas, crear finales de texto, uso adecuado de tiempos verbales y responder a preguntas implícitas de textos leídos.

Para el logro de los objetivos planteados, se establece un rango del 70% de rendimiento hacia arriba.

- Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito (PLLE) de los autores Larse, C. Wiederhol, L. y Fountain-Chambers, J. en traducción para Chile de Albornoz, F.

  Esta prueba es de aplicación individual o colectiva y puede administrarse a sujetos desde 3º Básico hasta 2º año de Educación Media. Su objetivo fundamental es evaluar los componentes del Lenguaje escrito (tanto en su forma de lectura como de escritura propiamente tal). Estos componentes son:

  - El convencional, que se refiere a la comprensión y al uso de reglas establecidas.
  - El cognitivo, que se refiere a la capacidad que le permite a las personas extraer significados lógicos y coherentes de un texto, además de tener la capacidad para expresar pensamiento, ideas, etc.

  Las áreas evaluadas son: vocabulario (leído y escrito), lectura de párrafos, composición, ortografía y estilo en la escritura.

3.3.2. Área de Educación Matemática

Para una mejor orientación del proceso de recogida de información en esta área, estableceremos ciertas funciones que permitirán un mejor análisis. Esto no quiere decir que cada función esté separada de las otras, sino que se las presenta así, sólo por razones metodológicas, que faciliten su comprensión.

CLASE 08

a) Función Prenumérica

Aquí se trata de evaluar cómo se han desarrollado las funciones, descritas por Piaget como parte del acceso a las operaciones concretas, que están en la base del número: clasificación, inclusión de clase o relación todo-parte, seriación, conservación de cantidad, previsión y cuantificadores no numéricos. Las pruebas Piagetianas informan bien de estas funciones. Además, la Prueba de Precálculo (niños de 5 a 7 años) de Milicic y Chadwick, puede complementar con otras funciones, la recogida de información. También es posible utilizar la Serie A, Nociones Previas, de la Prueba de Comportamiento Matemático de Olea, Ahumada y Líbano, apta para este tipo de evaluación.

- Prueba de Precálculo (Chadwick, M y Schmidt, S.)

  Esta Prueba tiene como objetivo detectar niños con alto riesgo de presentar problemas en el aprendizaje de las matemáticas en la educación preescolar y 1º básico, además

de permitir la programación de planes remediales a través del análisis de los errores. Es un instrumento de aplicación individual o colectiva en pequeños grupos. Se administra a niños de 4 a 7 años y se estructura en los siguientes subtest: conceptos básicos; percepción visual; correspondencia término a término; números ordinales; reproducción de figuras, números y secuencias; reconocimiento de figuras geométricas; reconocimiento y reproducción de números; cardinalidad; problemas aritméticos y conservación de cantidad.

Cada ítem correctamente resuelto otorga un punto. El total de puntos es de 118 y el puntaje bruto obtenido se puede convertir a percentiles, puntajes T y puntajes Z.

b) Función De Componentes Simbólicos Del Cálculo

Con respecto a la evaluación de la función de los componentes simbólicos del cálculo, se requiere información acerca del manejo de serie numeral, lectura y escritura de dígitos y cifras, orden en la serie y conocimiento de manejo de figuras y cuerpos geométricos, además de conocimiento de signos matemáticos específicos.

Instrumentos adecuados para evaluar esta función pueden ser: “Prueba de Comportamiento Matemático”, especialmente su Serie B de Componentes simbólicos del cálculo; de los autores Olea, Ahumada y Líbano, y “Pruebas de Benton” en sus distintas categorías.

- Prueba de Benton

  Este instrumento, que es de evaluación básicamente cualitativa, pretende evaluar el conocimiento que el sujeto ha logrado en cada uno de los cursos de la educación. Es así como se han construido pruebas para los ocho primeros niveles de la educación básica. Cada prueba de nivel, está estructurada de manera de evaluar los componentes simbólicos del cálculo (conceptos de mayor y menor, dictado y copia de numerales); el cálculo oral y escrito; el conteo de series y elementos gráficos y el razonamiento matemático, mediante la resolución de problemas matemáticos.

- Prueba de Comportamiento Matemático

  Esta prueba es de aplicación individual y su objetivo es el de evaluar aspectos que forman parte de la aptitud matemática en niños de edades entre 7 y 12 años; considerando niveles de razonamiento, capacidad para manejar símbolos numéricos, operar y utilizar el cálculo dentro de las estrategias que implican la resolución de problemas.

  La prueba está dividida en tres partes:

- La primera, denominada Serie A, de Nociones Previas, pretende evaluar el conjunto de habilidades que el niño aplica espontáneamente, previo a la enseñanza sistemática. Se trata de un compendio de las pruebas piagetanas.

- La segunda, denominada Serie B, Conocimientos de Simbolización Matemática, pretende evaluar aquello que el niño aprende en la enseñanza matemática sistemática. Se miden algunas funciones como dictado y lectura de cifras numéricas, concepto de valor y conocimiento de signos, figuras y cuerpos geométricos.

- La Serie C, tercera parte, se refiere a la resolución de problemas matemáticos.

Esta prueba tiene normas en percentiles, en escalas que toman en cuenta tanto la edad del sujeto como su nivel socioeconómico (hay tablas para nivel socioeconómico medio / alto y bajo).

c) Función Operatoria

La evaluación de las operaciones matemáticas básicas, parece ser uno de los más grandes problemas para muchos escolares de la Educación General Básica. Por ello, se sugiere utilizar instrumentos como la prueba de Benton; la Evaluación de cálculo y resolución de problemas, de Ibáñez, N.; y el M.E.D.Y.R. (Metodología estructural de diagnóstico y reeducación) de Careaga, R.

- Evaluación del cálculo y Resolución de Problemas (Nolfa Ibañez)

  Este es un instrumento muy interesante, cuyo objetivo es el de evaluar los procesos básicos del cálculo y de la resolución de problemas, en niños mayores de siete años que presentan dificultades en el aprendizaje escolar del área de educación matemática.

  Los principales aspectos que evalúa son: conocimiento de números, series numéricas, operatoria y resolución de problemas. Es de análisis cualitativo y sus 13 ítemes o subtests, pueden aplicarse independientemente, tomando en cuenta las necesidades de la evaluación.

d) Función Integrativa

Llamamos así, a aquella dimensión en la que todos los conocimientos adquiridos se deben relacionar: la Resolución de Problemas Matemáticos.

A este respecto, es posible usar la Serie C de la Prueba de Comportamiento Matemático; la sección correspondiente (Nº 4) del Benton y el subtest 13 de la Prueba de Evaluación del Cálculo y resolución de problemas de Nolfa Ibañez.

Debemos recordar que el análisis de la información corresponde al mismo proceso del de la recolección de la información.

Es por esto que los instrumentos sugeridos son sólo una orientación general. Cada proceso demanda un análisis (organización de la información disponible) y genera necesidades de búsqueda en los otros procesos y funciones.

Todas las pruebas mencionadas, tanto en el área de la lectura, escritura y matemática, pueden ser informadas y evaluadas de manera cualitativa, para así evitar el rotular a un alumno en un rango y categoría numérica o específica. En este sentido, la evaluación cualitativa nos permite evaluar de una manera más flexible, reconociendo las habilidades y dificultades de un niño como un proceso posible de ser modificado.

4. EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO

El Modelo de Investigación Evaluativa (Diagnóstico), que hemos descrito y ejemplificado, nos permite visualizar un formato de Informe Psicopedagógico que puede no sólo ser muy claro en cuanto a la información presentada, sino también, puede brindamos los lineamientos para una Intervención Psicopedagógica.

CLASE 09

A continuación, se presenta un posible formato:

EJEMPLO DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO

I. IDENTIFICACIÓN

NOMBRE : ……
FECHA DE NAC. : ……
EDAD CRONOLOGICA : ……
CURSO : ……
COLEGIO : ……
ESCOLARIDAD : ……
REPITENCIAS : ……

MOTIVO DE CONSULTA : …….

PRUEBAS APLICADAS : ……..
……..

II. ANTECEDENTES ANAMNESICOS

(En este punto se consignan los datos más relevantes relacionados con la familia, desarrollo pre y post natal del alumno, mórbidos familiares y/o personales, etc.)

III. ANTECEDENTES ESCOLARES

(En este punto es importante destacar todos los datos que nos brinden alguna información relacionada con la unidad educativa, además del punto de vista del profesor, por ejemplo; años de escolaridad, cambios de establecimiento, curso o profesor, repitencias, evaluaciones y derivaciones anteriores, etc.)

IV. PROCESOS AFECTIVO-SOCIALES

Se describen características relevantes en cuanto a:

- Dimensión Personal
- Dimensión Familiar
- Entorno Educativo

V. PROCESOS COGNITIVOS

Se describen características relevantes en cuanto a:

- Atención-Memoria
- Percepción
- Psicomotricidad
- Lenguaje
- Pensamiento

VI. ANALISIS FUNCIONAL POR ÁREA (HABILIDADES INSTRUMENTALES)

En esta sección se describen detalladamente las áreas afianzadas y descendidas del menor de acuerdo a los resultados alcanzados y a las observaciones que se obtuvieron al realizar la evaluación.

LECTURA

- Codificación y decodificación
- Lectura oral (nivel, tipo, velocidad)
- Comprensión de lectura
- Otros aspectos relevantes

ESCRITURA

- Grafomotricidad
- Escritura de copia
- Escritura de dictado
- Escritura espontánea
- Manejo de normas ortográficas
- Uso de la lectura y escritura como medio de comunicación
- Otros aspectos destacables

EDUCACIÓN MATEMÁTICA

- Componentes simbólicos del cálculo
- Ámbito numérico
- Operatoria
- Resolución de problemas
- Otros aspectos destacables

VII. HIPÓTESIS DIAGNÓSTICA

(Recuerde que la hipótesis es una respuesta tentativa frente a un hecho, la cual puede ser validada o refutada).

De acuerdo a la evaluación psicopedagógica realizada a _____ se puede inferir que presenta dificultades de aprendizaje, debido a que muestra o posee: _____
_____
_____

Ejemplos:

- Aprendizaje lento
- Inmadurez neurológica
- Trastornos emocionales
- Retraso escolar
- Problemas específicos del aprendizaje
- Personalidad
- Intereses
- Motivación
- Procesos cognitivos
- Procesos sociales-afectivos
- Habilidades instrumentales
- Etc.

VIII. SUGERENCIAS Y DERIVACIONES

Las sugerencias, como su nombre lo indica, son sugerencias para quienes están a cargo del alumno (familia, escuela, profesor jefe o de asignatura); las derivaciones se refieren a la necesidad de intervención de otro profesional (psicólogo, neurólogo, fonoaudiólogo, etc.)

_____
Nombre y firma del Examinador

Fecha _____ de _____ de 200 ___

Realice ejercicio n° 6

5. EL PLAN DE INTERVENCIÓN

Para la realización del Plan de Intervención, es fundamental recordar que:

"un problema de aprendizaje es una alteración de procesos cognitivos y/o afectivo–sociales que dificultan el aprendizaje de las técnicas o habilidades instrumentales (Lectura, Escritura, Matemática)".

Por esto, se ha puesto énfasis en la necesidad de establecer una relación interpretativa entre los procesos y las técnicas o habilidades instrumentales. Esto supone que la evaluación no puede sólo enfocarse a la lectura, la escritura y/o la matemática. Es imprescindible evaluar con precisión los procesos cognitivos y los afectivo-sociales.

El Informe de Evaluación Psicopedagógica expuesto, culmina con una Hipótesis Diagnóstica. Esta hipótesis produce, efectivamente, la relación (causal o correlacional) entre las técnicas y los procesos, dando origen al Plan de Intervención.

5.1. Consideraciones Generales Sobre El Proceso De Intervención

Ciertamente, el proceso de intervención psicopedagógica, es un continuo que se inicia con la evaluación y finaliza con el seguimiento del sujeto tratado. En efecto, intervenir a un estudiante que presenta problemas, se asocia con la idea de potenciar sus capacidades a partir de sus carencias. Desde este punto de vista, el trabajo potenciador del Psicopedagogo, puede estructurarse en las fases siguientes:

I. Despistaje

Es el proceso de descubrimiento de aquellos sujetos que pueden presentar Dificultades de Aprendizaje y/o adaptación a la clase. Esta actividad debe ser muy estructurada y sistemática, con el fin de diferenciar muy positivamente a aquellos alumnos que sufren realmente, algún problema para construir sus aprendizajes.

II. Evaluación

Este proceso requiere que el futuro psicopedagogo(a), esté habilitado para abordar todos los aspectos referidos a la evaluación, en sus distintos enfoques.

III. Intervención propiamente tal

Es el objetivo o parte esencial del presente módulo de trabajo

IV. Reevaluación

Como su nombre lo indica, consiste en un proceso evaluativo, que sucede con posterioridad a la Intervención Psicopedagógica y observa el cumplimiento de los objetivos del Plan de Intervención.

V. Seguimiento

Una vez que el estudiante haya logrado superar sus principales dificultades y/o el psicopedagogo, en consulta con los profesores, determine que es necesario su mantención o permanencia en las actividades comunes de su curso sin más apoyo psicopedagógico, será necesario que el psicopedagogo observe, en forma sistemática, el rendimiento y adaptación del alumno. Este proceso es muy importante para establecer y diseñar los apoyos puntuales y ocasionales que pueda recibir un educando que ya no cuenta con tratamiento.

CLASE 10

5.1.1. Algunas Ideas sobre la Metodología

Parece claro que el proceso de intervención no es una mera actividad de reeducación. Por ello, es importante señalar que, desde el punto de vista psicopedagógico, no basta con “volver a enseñar”, lo que un estudiante no ha logrado aprender en su grupo curso y nivel. En esta perspectiva, es relevante, aunque sea en forma breve, señalar algunos principios que deben ser tomados en cuenta, a la hora de la intervención:

a) Ajuste de plan

La tendencia de algunos profesionales del área, es trabajar en la intervención desde conductas muy básicas, lo que significa una gran pérdida de tiempo y esfuerzo. Un Plan de Intervención debe apuntar a las conductas inmediatas o más cercanas a aquéllas que están constituyéndose en problema.

Un ejemplo es el siguiente: si un niño invierte números, parece claro que el área o proceso alterado es la Psicomotricidad, en su componente de Orientación Espacial. Sin embargo, no es necesario trabajar las conductas espaciales de orientación gruesa, sino, abordar el problema de la discriminación fina.

b) Actividades de lo simple a lo complejo

A pesar de que este principio es evidente en todo proceso de enseñanza, en Psicopedagogía, adquiere una relevancia fundamental y se especifica con una secuenciación de las dimensiones que se señalan a continuación.

Toda actividad se debe plantear, tomando en cuenta las siguientes dimensiones:

- Dimensión Concreta Corporal: esto significa que cualquier concepto que se intente construir, debe partir aplicado al propio cuerpo del niño.

- Dimensión Concreta Objetos: el concepto debe trabajarse a través de la manipulación de objetos.

- Dimensión Gráfica: la idea es que una vez que el concepto se haya trabajado desde un punto de vista concreto (corporal y con objetos), debe realizarse de una manera gráfica; así, se pierde una dimensión espacial y se va haciendo cada vez más abstracto.

- Dimensión Simbólica: el concepto ha llegado a su nivel más abstracto y aquí se recomienda el trabajo sólo numérico.

5.1.2. Modelo de Formato del Plan de Intervención

A continuación, presentamos un esquema de lo que tendría que ser en este modelo, un Plan de Intervención.

PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

I.- IDENTIFICACIÓN

NOMBRE:_____
CURSO_____
FECHA NACIMIENTO_____EDAD CRON: _____
ESCUELA/COLEGIO:_____
HIPÓTESIS DIAGNÓSTICA_____
_____
_____
_____
_____

II.- ÁREA DE PROCESOS AFECTIVO SOCIALES

DIMENSIÓN PERSONAL

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____
_____

Actividades Tipo: _____
_____
_____

DIMENSIÓN ESCOLAR

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____
_____

Actividades Tipo: _____
_____
_____

DIMENSIÓN FAMILIAR

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____
_____

Actividades Tipo: _____
_____

III.- AREA DE PROCESOS COGNITIVOS

ATENCIÓN Y MEMORIA

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____
_____

Actividades Tipo: _____
_____
_____

PERCEPCIÓN

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____

Actividades Tipo: _____

PSICOMOTRICIDAD

Objetivo General: _____

Objetivos Específicos: _____

Actividades Tipo: _____

LENGUAJE

Objetivo General: _____

Objetivos Específicos: _____

Actividades Tipo: _____

PENSAMIENTO

Objetivo General: _____

Objetivos Específicos: _____

Actividades Tipo: _____

_____

IV.- AREA DE LAS HABILIDADES INSTRUMENTALES

LENGUAJE LECTOR

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____
_____

Actividades Tipo: _____
_____
_____

LENGUAJE ESCRITO

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____
_____

Actividades Tipo: _____
_____
_____

EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Objetivo General: _____
_____

Objetivos Específicos: _____
_____

Actividades Tipo: _____
_____
_____

V.- CONCLUSIONES O RESULTADOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Es posible que en esta estructura de Plan, llame la atención el concepto de actividad tipo. Consideramos que un Plan de Intervención difiere de un Plan de Clase/sesión, precisamente, porque en un Plan de Intervención las actividades deben ser generales y sugerentes. Cuando dicho plan se ponga en práctica, habrá llegado la hora de ser creativo en la especificación de cada una de las actividades sugeridas.

CLASE 11

5.2. Estudio de Casos

Con el fin de mostrar, en la práctica, la elaboración de un Plan de Intervención Psicopedagógica, trabajaremos sobre la base de hipótesis de estudiantes tipo, de manera que no sea difícil extrapolar estas aplicaciones a los casos reales a los que se vean enfrentados los psicopedagogos en su ejercicio profesional.

Para lograr una mejor precisión, estudiaremos casos de dificultades en el aprendizaje de Educación Matemática; sin embargo, será posible que con los elementos que se entregan, pueda completarse el esquema con las técnicas instrumentales de la Lectura y la Escritura.

a) El caso de Juan

PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

I. IDENTIFICACIÓN

NOMBRE: Juan CURSO: 3er. Año Básico
FECHA NACIMIENTO: 16 noviembre 1994 EDAD CRON: 8 años, 4 meses
ESCUELA/COLEGIO: Colegio Particular Subvencionado (nivel socioeconómico medio bajo)

II. HIPOTESIS DIAGNÓSTICA

Los problemas que presenta Juan en manejo de la serie numeral, lectura y escritura de numerales, y operatoria (adición y sustracción con reserva), pueden estar relacionados con alteraciones de la atención, dificultades de Psicomotricidad, en su dimensión de estructuración espacio-temporal, asociados a una baja autoestima y problemas de adaptación al curso.

La Hipótesis diagnóstica con que ha concluido el proceso de Investigación Evaluativa nos señala claramente los procesos y técnicas que deben ser intervenidos. A continuación, haremos una sugerencia general de trabajo para el caso de Juan.
Es necesario señalar que las actividades tipo aquí planteadas, son sólo sugerencias. Será imprescindible que el psicopedagogo las amplíe al elaborar su plan de intervención o plan de clase/sesión.

III. INTERVENCIÓN EN PROCESOS AFECTIVOS SOCIALES

ÁREA: AUTOESTIMA

Objetivo General: Mejorar el proceso de autoestima en el alumno para un adecuado desarrollo afectivo social.

- Objetivo Específico: Elevar el nivel de autovaloración personal y académico.

Actividades tipo

Para el Psicopedagogo:

- Gratificar los éxitos por pequeños que éstos sean.
- Plantear, inicialmente, actividades de un nivel de dificultad medio o bajo, con el objeto de producir logros.
- Impedir la frustración frente a una actividad, cambiando el trabajo.

Para el sujeto:

- Realizar listado de virtudes y defectos, valorando los primeros y realizando un plan para corregir los segundos.

- Objetivo Específico: Mejorar la adaptación al grupo.

Actividades tipo

Para el Psicopedagogo:

- Formar, con el sujeto, parejas de trabajo transitorias y rotativas.

Para el sujeto:

- Trabajar con niños de su elección.

Estos recursos metodológicos deben estar presentes en todas las actividades realizadas en la sesión de intervención.

Nota: (Se sugiere la lectura de textos de Neva Milicic e Isabel Margarita Heussler, quienes han propuesto interesantes programas para mejorar la autoestima).

IV. INTERVENCIÓN EN PROCESOS COGNITIVOS

ATENCIÓN:

Objetivo General: Mejorar el proceso cognitivo de la atención.

Objetivo Específico: Aumentar los períodos de concentración en la tarea.

Actividades tipo

Para el Psicopedagogo:

- Plantear actividades breves.
- Impedir la impulsividad en el inicio de la tarea. Puede ser a través de consignas como "Pare, Mire y Escuche". En las que el niño debe detenerse y tomar conciencia de la instrucción, antes de iniciarla.

Para el sujeto:

- Verbalizar el procedimiento o secuencia de la realización de la tarea.
- Realizar actividades de concentración tales como:

a) Completar secuencias

⇒ A 1 2 3 4 5
1 A 2 3 4 5
1.....

⇒ 2, 4, 6 _ , _ ,12 , _ , _ , 18
⇒ 36, 33, 30, __, __ ,21,___, ___, 12

b) Calcular oralmente operaciones como

⇒ 2 + 5 3 + 2 5 - 4
⇒ 6 + 10 20+ 6 13- 4

Nota: (Se recomienda revisar textos del área, especialmente el de R. Valet "El niño hiperkinético").

V. INTERVENCIÓN EN PSICOMOTRICIDAD

ESTRUCTURACIÓN ESPACIO TEMPORAL

Objetivo general: Mejorar el proceso cognitivo de la Psicomotricidad, en su dimensión de Estructuración Espacio temporal.

Objetivo Específico: Optimizar el proceso psicomotor de la estructuración espacio-temporal referido a la educación matemática

Actividades tipo

a) Copia de numerales y cifras.

3	
69	
207	
270	
3005	
3500	
3050	

b) Trasladar operaciones desde la posición horizontal a vertical.

⇒ 45 + 560 +3
⇒ 3 +5.450 +56 +764

c) Trasladar una cifra dada (primero escrita y luego oral) a un cuadro de valor posicional.

⇒ 650
⇒ 1.200
⇒ 3.002

UM	C	D	U

VI. INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Objetivo General: Mejorar el rendimiento en el área de Educación Matemática.

Objetivos Específicos:

1) Leer y escribir números en el ámbito numérico correspondiente al nivel.
2) Completar series numerales, ubicando antecesor y sucesor en el ámbito numérico correspondiente al nivel.
3) Operar sin errores en adición y sustracción, sin reserva.

Actividades tipo para el Objetivo 1

- Leer dígitos presentados visualmente (Flash cards).
- Escribir dígitos presentados visualmente.
- Escribir dígitos dictados.
- Esta misma secuencia puede trabajarse ampliando el ámbito numérico.
- Usar la Metodología Psicomotora para ampliar la serie numeral.

Nota: (Para tomar ideas, y especialmente revisar la Metodología Psicomotora de J. Feldman, es posible que el Psicopedagogo consulte el texto "Diagnóstico y Reeducación de los Trastornos del Cálculo" del profesor R. Careaga, editado por el CPEIP).

Actividades tipo para el objetivo específico 2

- Trabajar en forma concreta con la metodología Psicomotora de J. Feldman, mencionada anteriormente.
- Trabajar en forma gráfico-simbólica sobre una recta numérica, marcando el numeral dado y ubicando "el numeral que está inmediatamente antes" y "el que está inmediatamente después".

Actividades tipo para el objetivo específico 3

- Trabajo con la Metodología de Fichas de Colores.
- Trabajo con Metodología Psicomotora.
- Trabajo gráfico simbólico con cifras y con apoyo concreto.
- Trabajo gráfico simbólico con cifras y sin apoyo concreto.

CLASE 12

b) EL CASO DE GEORGINA

PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

I. IDENTIFICACIÓN

NOMBRE: Georgina CURSO: 6º Año Básico
FECHA NACIMIENTO: 10 Junio 1990 EDAD CRON: 13 años, 10 meses
ESCUELA/COLEGIO: Colegio Municipal (nivel socioeconómico medio)

II. HIPÓTESIS DIAGNÓSTICA

Los problemas que presenta Georgina en Operatoria básica y en resolución de Problemas (baja comprensión de datos y elaboración de estrategias), pueden estar asociados a un desfase en el desarrollo del Pensamiento y a la presión o exigencia tanto del colegio como de la familia por mejorar sus rendimientos.

Parece necesario recordar que un desfase en el desarrollo del pensamiento, no constituye una deficiencia mental (Déficit Cognitivo). Un desfase, tal como lo hemos discutido anteriormente, puede ser el producto de un ambiente familiar o escolar poco desafiante y se expresa como una baja en la capacidad de abstracción en el sujeto, pero responde muy satisfactoriamente a la estimulación de un Plan de Intervención.

Probablemente, en este caso se esperaba que la niña obtuviera, en las Pruebas de Piaget, un rendimiento que la ubicara en la etapa de operaciones concretas, a lo menos, y apareció en una etapa Intermedia.

III. INTERVENCIÓN EN PROCESOS AFECTIVOS SOCIALES

Objetivo General: Instrumentalizar a la familia y al establecimiento para respetar el ritmo de aprendizaje del sujeto.

Objetivos Específicos:

1) Trabajar con el colegio para una evaluación diferenciada en el área de educación matemática.
2) Hacer comprender a la familia que la menor presenta algunas dificultades en su aprendizaje y que por lo tanto, su rendimiento será más lento.

Actividades tipo

Para el Psicopedagogo:

- Reunión con las autoridades del establecimiento (Profesor Jefe, profesor(a) Educación

Matemática) para entrega de Informe Psicopedagógico y solicitar Evaluación Diferenciada en el área.

- Reunión con la familia: devolución del Informe Psicopedagógico, demostrar que Georgina presenta dificultades y que las exigencias de rendimiento deben adecuarse a su ritmo de aprendizaje.

Para el educando:

- Entender que una Evaluación Diferenciada no constituye un trabajo menor por aprender, sino, una ayuda para tener más tiempo para lograr los objetivos que se plantean.

IV. INTERVENCIÓN EN PROCESOS COGNITIVOS

Objetivo General: Potenciar el desarrollo del Pensamiento Operacional Concreto.

Objetivo Específico: Lograr un avance en las funciones de Seriación, Clasificación, Conservación de Cantidad Discontinua.

Actividades tipo

Seriación:

Dado un material concreto:
- Descubrir el criterio con que está seriado
- Seriar con un criterio objetivo
- Insertar elementos en una serie

Dado un grupo de numerales:
- Descubrir el criterio con que está seriado
- Seriar con un criterio objetivo
- Insertar elementos en una serie

Clasificación:

Dado un material concreto:
- Descubrir el criterio con que está clasificado
- Clasificar con un criterio objetivo
- Insertar elementos en una Categoría

Dado un grupo de numerales:
- Descubrir el criterio con que está clasificado
- Clasificar con un criterio objetivo

- Insertar elementos en una categoría

Conservación de cantidad discontinua:

Dado un material concreto:
- Realizar dos series equivalentes
- Trasladar un elemento del inicio al final de la serie
- Preguntar si ha cambiado la cantidad en la serie modificada

Dada una cifra modificarla de la manera siguiente:

⇒	3.256	3 UM +2C +5D+ 6 U	¿Representa el mismo número?
		3000 +200+50 + 6 U	¿Representa el mismo número?
		3000 +250+6	¿Representa el mismo número?
		2000 +1200 +50 + 6	¿Representa el mismo número?

Nota: (Para obtener algunas ideas sobre el trabajo de esta área, es posible consultar el libro "Juegos Lógico Matemáticos" de Mariana Chadwick y cols).

V. INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Objetivo General:

1) Operar sin errores en adición, sustracción, multiplicación y división, en el ámbito numérico del curso.
2) Resolver problemas de enunciado verbal dados.

Objetivo Específico: Resolver Guías de Comprensión de Problemas matemáticos de enunciado verbal.

Actividades tipo para el objetivo específico

- Trabajo con la Metodología de Fichas de Colores.
- Trabajo con Metodología Psicomotora.
- Trabajo gráfico simbólico con cifras y con apoyo concreto.
- Trabajo gráfico simbólico con cifras y sin apoyo concreto.

Nota: (Para tomar ideas, y especialmente revisar la Metodología Psicomotora de J. Feldman, es posible que el Psicopedagogo consulte el texto "Diagnóstico y Reeducación de los Trastornos del Cálculo" del profesor R. Careaga, editado por el CPEIP).

Actividades tipo

- Resolver Guías del tipo.

- Diferenciar la información de los datos.
- Discutir cómo encontrar los datos para resolver un problema.
- Inventar un problema con los mismos datos y que se resuelva con la misma estrategia.

Ejemplo:

PROBLEMA “LAS ESTAMPILLAS”

Juanita colecciona estampillas. Ella tiene 230 estampillas Chilenas, 120 Argentinas y 26 Peruanas. Le regalan 6 estampillas Bolivianas, ¿Cuántas estampillas tiene Juanita en total?

Marca la información que te sirve para resolver el problema
(reconocimiento de datos)

a) Juanita colecciona estampillas
b) Juanita tiene 230 estampillas de Chile
c) Ella tiene 146 estampillas Argentinas y Peruanas
d) Le regalaron 6 estampillas Bolivianas

Marca la pregunta que debes responder (identificación del problema)

a) ¿Por qué Juanita colecciona estampillas?
b) ¿Cuántas estampillas Peruanas tiene Juanita
c) ¿Cuántas estampillas tiene en total Juanita
d) ¿Dónde guarda las estampillas la niña?

Marca la forma en que resolverías el problema (elección de estrategia)

a) Sumaría las estampillas Peruana y Chilenas que tiene Juanita
b) 230 + 120 + 26 + 6
c) Sumaría todas las estampillas que tenía y la agregaría las que le regalaron
d) 230 +120 +26 - 6

Realice ejercicio n° 7