

Concepto y características de la intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica es aquel conjunto de actividades profesionales que realizan los psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, en contextos escolares de cualquier ámbito y modalidad y que tienen como objetivo, mediante su integración en las actividades docentes, conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza y una mejor adecuación de ésta a las características de los alumnos.

Así pues toda intervención psicopedagógica hay que entenderla como una labor que contribuye, desde su ámbito específico de aportaciones, a promover soluciones realistas y adaptarlas a determinados problemas existentes en la Institución. Esto conlleva, necesariamente, el considerar la intervención desde una óptica tanto preventiva como correctiva para el conjunto de los problemas o disfunciones existentes en la institución escolar.

Características más relevantes:

- Tiene como objetivo global el mejoramiento de la calidad educativa de los centros, a través de la propuesta de soluciones educativas adaptadas a las necesidades de los alumnos y las características del contexto.
- Está compuesta por todo un conjunto de acciones preventivas y correctivas complementarias y no excluyentes, de las desarrolladas ordinariamente por los profesores en el aula, con el fin de optimizar el rendimiento escolar, el desarrollo cognitivo, el desarrollo afectivo, la integración social...
- Se realiza en un centro docente con la participación de los profesores y bajo la supervisión de un profesional psicopedagogo, generalmente durante un curso académico.
- Dispone de objetivos, de tal forma explicitados y temporalizados que pueden ser objeto de evaluación por parte de los agentes o usuarios de la intervención.
- Se concibe y diseña bajo la forma de “Programas”.
- Implica a todos los elementos que institucionalmente cooperan en el desarrollo educativo; padres, profesores, alumnos, equipo directivo, etc.

1

La evaluación psicopedagógica

Teresa Colomer, M.^a Teresa Masot, Isabel Navarro
EAP Sabadell B-34

Introducción

Este capítulo pretende plantear un marco de referencia para la evaluación psicopedagógica y hacer una propuesta de procedimientos y estrategias. Se fundamenta en nuestro trabajo compartido de reflexión y sistematización sobre la práctica en el ámbito de la evaluación. Nace del reto de impartir un módulo sobre la evaluación de los trastornos de aprendizaje en el Máster en Psicopatología Infantil y Juvenil de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. Se ha enriquecido con las aportaciones del alumnado desde el curso 1995-1996.

Seguro que muchos sentirán como suyos una parte importante de los puntos de vista que expondremos. Estamos convencidas de ello. Procedemos de una historia común en la que los profesionales de los EAP (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) hemos considerado esencial compartir lo que hacemos y lo que sabemos. Es nuestro saber compartido.

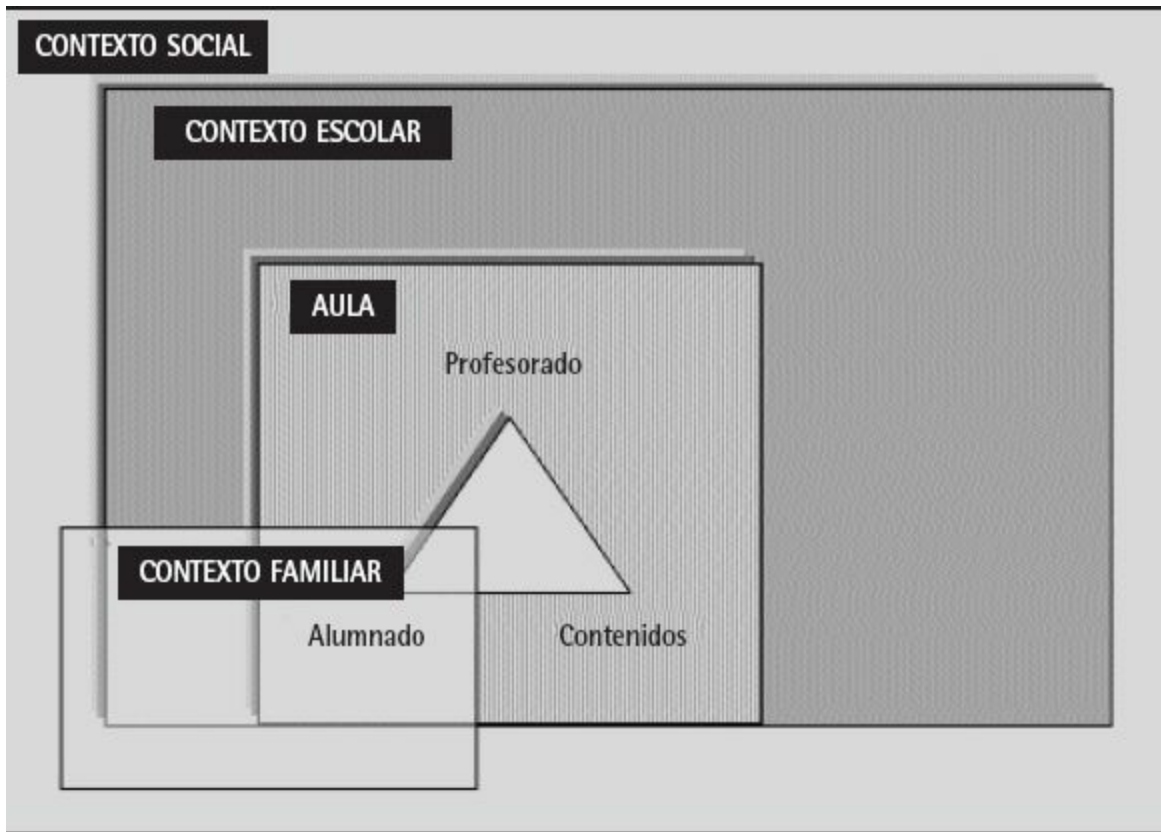
Nuestro referente principal a la hora de hablar de la evaluación psicopedagógica es nuestra práctica profesional desde el EAP y no podemos desvincularla de la función asesora que nos corresponde, interviniendo en los diferentes ámbitos: el alumnado, sus familias, el profesorado y los centros docentes (véase el cuadro 1). A lo largo del capítulo, trataremos esta perspectiva.

El marco teórico básico de referencia sobre el que se sostiene la evaluación psicopedagógica tal y como la entendemos es el de la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y la teoría sistémica.

Al mismo tiempo, entendemos que la evaluación psicopedagógica debe permitirnos disponer de información relevante en relación, no tanto con las dificultades que presenta un determinado alumno o grupo de alumnos, un maestro o unos padres, sino a sus capacidades y potencialidades. Así pues, no

hablamos de hándicaps ni de dificultades, sino de necesidades educativas del alumnado, que necesariamente se tendrán que traducir en situaciones susceptibles de mejora y concreción de ayudas y apoyos. En la misma línea, consideramos que la interacción que el alumnado establece en los distintos contextos (aula, familia, entorno social más amplio) determina tanto sus competencias y habilidades como la definición de las ayudas que necesita.

Cuadro 1. Marco donde se sitúa la evaluación psicopedagógica



Identificaremos a los participantes en el proceso de evaluación, las técnicas y los instrumentos que utilizamos.

Concepto, finalidad y marco donde se sitúa

Entendemos la evaluación psicopedagógica como «un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada» (Colomer, Masot, Navarro, 2001).

Se trata de un proceso porque no se reduce a una actuación puntual o bien

a unas actuaciones aisladas, sino que tiene un inicio y una continuidad de actuaciones interrelacionadas, destinadas a investigar y comprender mejor el hecho de enseñar y aprender.

Se desarrolla en colaboración con el conjunto de participantes en el proceso: el alumnado, la familia, el centro educativo, otros profesionales, etc. Desde el punto de vista de éstos, tiene un carácter interdisciplinario, con aportaciones propias de la competencia de cada uno.

Hablamos de recogida de información relevante porque, ante una situación de evaluación psicopedagógica, siempre se tienen que priorizar aquellos aspectos que hay que evaluar que nos serán más críticos para tomar decisiones en relación con la respuesta educativa y con los cambios progresivos que se deberán planificar y, por lo tanto, este criterio guiará la recogida de información.

Este proceso se desarrollará en los contextos más significativos donde se dé la situación de enseñanza-aprendizaje.

Es en el aula donde la interacción entre el alumnado, el profesorado y los contenidos configuran, en parte, esta situación. Pero no podemos olvidar que el aula forma parte de una institución escolar con su propia historia, su organización y su funcionamiento. Es evidente que ambos contextos, o si se quiere, sistemas, interactúan influyéndose mutuamente. Al mismo tiempo, el centro educativo forma parte de un contexto social más amplio con el que también se produce esta influencia mutua. Dentro de este contexto social, queremos hacer una referencia especial a la familia, de la que el alumnado forma parte, interactuando con los otros contextos descritos.

Haciendo un paralelismo con la teoría de sistemas, podemos decir que cualquier cambio que se produce en alguno de estos sistemas lleva a cambios o adaptaciones de los otros. La evaluación psicopedagógica tendrá que tener en cuenta todos estos contextos así como su interacción (véase el cuadro 1).

Hemos de tener presente que la evaluación no se realiza nunca en el vacío, siempre acostumbra a ser fruto de una demanda o de una necesidad detectada. En este sentido, no se podrá perder de vista el objetivo o la finalidad para la que se inicia un proceso de evaluación. Esta finalidad nos condicionará tanto las actuaciones que se realizarán como los instrumentos que se emplearán, pero, sobre todo, los procedimientos que se llevarán a cabo.

Desde esta perspectiva, es importante introducir el concepto de eficiencia en la evaluación psicopedagógica. Cuando se detecta una necesidad, no todo lo que es susceptible de ser evaluado en la situación que se plantea tendrá que ser objeto de evaluación. Siempre se priorizarán los aspectos más relevantes según la propuesta y solamente se planificarán las actuaciones necesarias para promover cambios.

Este proceso es dinámico e interactivo, es decir, que las actuaciones que se desarrollan interactúan con el resto de los participantes (el alumnado, el profesorado, la familia, el EAP, los demás servicios, etc.) en el proceso, modificándose mutuamente.

Para que esta interacción conlleve una mejora real de la situación que se evalúa, las personas que participen tienen que estar implicadas activamente en el proceso y sentirse competentes, cada una en la función que desarrolla. Compartir la finalidad de la evaluación será el primer paso del trabajo en equipo del conjunto de participantes. Es el requisito imprescindible para poder promover cambios.

A fin de que cada participante pueda sentirse competente en lo que le corresponde, tenemos que centrarnos necesariamente en la evaluación de las capacidades y potencialidades más que en el déficit y las dificultades. En consecuencia, las orientaciones que se deriven de aquí se encaminarán a planificar las ayudas y condiciones que hagan posible la mejora de la situación planteada.

Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica es una herramienta para tomar decisiones que mejoren la respuesta educativa para el alumno o grupo de alumnos, pero también para promover cambios en el contexto escolar y familiar.

Procedimiento de evaluación psicopedagógica

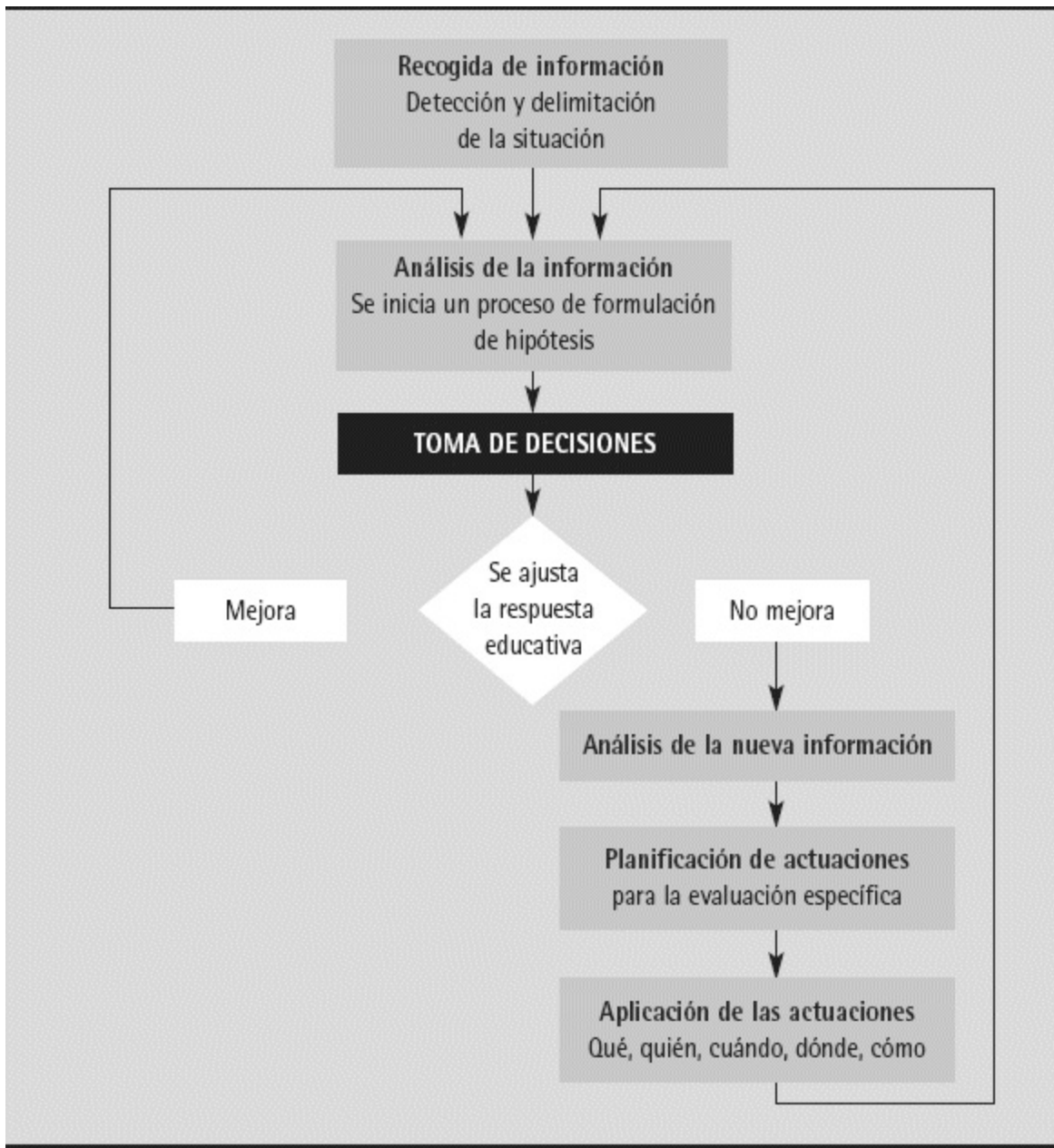
La evaluación psicopedagógica normalmente se inicia con la detección de una necesidad. Se concreta en una demanda de intervención profesional con la finalidad de buscar mejoras en la situación planteada. Pone en marcha un proceso compartido de recogida y análisis de información, formulación de hipótesis y toma de decisiones (véase el cuadro 2).

La demanda, ampliamente trabajada en el segundo capítulo de esta publicación, se tendrá que concretar y reformular conjuntamente para que nos permita:

- Identificar la finalidad de la evaluación psicopedagógica, siempre orientada a una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje para introducir las ayudas sobre qué, cómo y cuándo se quiere enseñar. En definitiva, ajustar la respuesta educativa a las necesidades evaluadas.
- Determinar quiénes serán los participantes con los que tendremos que compartir el proceso de evaluación para planificar las actuaciones iniciales:
 - El alumno y/o grupo de alumnos.
 - La familia.
 - El maestro tutor y/o el equipo docente.

- Los especialistas en pedagogía terapéutica y/o psicopedagogía.
- El/los profesional/es del EAP (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo/trabajador social).
- Otros servicios y profesionales (CREDA —Centro de Recursos para Deficientes Auditivos—, EAP para deficientes visuales, CDIAP —Centro de Desarrollo y Atención Precoz—, Servicios sociales, CSMIJ —Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil—, Servicios de neurología pediátrica, etc.).
- Plantear unas primeras hipótesis fundamentadas en el análisis y la interpretación de la información.
- Iniciar la toma de decisiones orientando los ajustes de la respuesta educativa o determinando que se necesita disponer de más información.
- Recoger más información relevante, si es necesario. Cuál, cómo, en qué contexto, con quién.
- Planificar actuaciones específicas de evaluación. Cuáles, con quién, con qué instrumentos y materiales, etc.
- Analizar la nueva información, verificar o desestimar las hipótesis anteriores para establecer otras nuevas.
- Acordar las propuestas de cambio y tomar decisiones de ajustes en la respuesta educativa.
- Establecer un proceso de seguimiento para realizar los ajustes dependiendo de la evolución.

Cuadro 2. La evaluación psicopedagógica como instrumento para tomar decisiones y mejorar la respuesta educativa



El conocimiento previo de cada uno de los participantes y de su contexto, así como la interacción que establecen, será al mismo tiempo:

- Un indicador para formular hipótesis.
- Un instrumento para el análisis.
- Un recurso para introducir ayudas y mejoras.

La perspectiva de nuestro trabajo nos permite abordar el proceso de evaluación con este conocimiento previo del centro escolar, del profesorado, del alumnado, de las familias y del entorno social donde todos se insertan. Este abordaje es lo que hace posible introducir cambios que permiten mejoras en la

situación que es objeto de evaluación desde el inicio del proceso y hacerlo de la manera más ajustada posible.

A lo largo del proceso de evaluación, se deben evitar intervenciones que puedan llevar a una falta de implicación de los participantes en el proceso, que pueden situarse como simples aplicadores de propuestas de modificación en el qué, cómo y cuándo enseñar. Este hecho generaría una dependencia del asesor y no fomentaría la autonomía deseable.

En la medida en que con esta metodología se despliegan los diferentes momentos del proceso de evaluación, todos los participantes vamos adquiriendo habilidades para comprender mejor la situación que es objeto de evaluación, para plantearnos nuevos interrogantes y para estar activos en el proceso de cambio:

- Profesorado y profesionales del EAP y de otros servicios, para analizar nuestra intervención en cada caso y ajustarla al resto de participantes.
- Alumnado y familias atendidos con comprensión y respeto para participar activamente en el proceso de análisis y mejora.

Evidentemente, los profesionales del EAP, que ejercen su trabajo en el contexto escolar, también son unos participantes en este proceso. Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica entendida de esta manera está vinculada estrechamente a la función de orientación y asesoramiento, que se irá ajustando en la interacción con el resto de participantes en el proceso, respetando ritmos y momentos, haciendo aportaciones que puedan llegar a buen puerto, tanto en relación con el alumnado como con el profesorado y las familias.

Cuando se nos hace una demanda, ya sea para evaluar las necesidades educativas de un alumno, de un grupo de alumnos, o de una situación escolar o familiar, la recogida y el análisis de información nos debe permitir identificar los elementos susceptibles de mejora, pero también las competencias y capacidades de los participantes, para que las propuestas de cambio puedan ser llevadas a cabo con éxito y satisfacción por parte de todos. En definitiva, se trata de trabajar en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1972) del conjunto de participantes en el proceso e ir construyendo conocimiento compartido que sea significativo para todos los implicados.

La evaluación psicopedagógica, aunque pueda centrarse más o menos en uno u otro participante o aspecto de la situación que evaluamos, nunca puede llevarse a cabo de manera aislada, siempre debe tener en cuenta el contexto donde se produce y los mecanismos de interacción e influencia que se dan (véase el cuadro 1).

A menudo, en el proceso de evaluación, también identificamos situaciones susceptibles de mejora que no son objeto de demanda en ese momento. En este

caso, se tendrá que esperar y propiciar el momento y/o contexto más apropiado para iniciar un nuevo proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva, nos dotamos de una estrategia de intervención que hace posible que los cambios que se introduzcan en una situación concreta se hagan extensibles a otras situaciones. A menudo, por ejemplo, una propuesta que ajusta la respuesta educativa a las necesidades específicas de un niño o una niña puede comportar una mejora para otros compañeros y para todo un grupo clase. También se puede incorporar al Proyecto Curricular del Centro (PCC), después de ser recogida y analizada por el profesorado de un nivel, de un ciclo, desde la comisión pedagógica, etc.

Haremos un breve recorrido por algunos de los aspectos más relevantes que acostumbran a ser objeto de evaluación teniendo como referente, una vez más, el cuadro 1.

En el contexto escolar

El aula

Es un subsistema dentro del contexto escolar donde se dan situaciones de interacción entre el alumnado, el profesorado y los contenidos de aprendizaje. Es donde se sitúa el triángulo interactivo (Coll, 1999). Para facilitar la recogida de datos y el análisis, podemos centrarnos en cada uno de sus vértices:

- La interacción entre el alumno o grupo de alumnos y los contenidos de aprendizaje. Nos interesará disponer de elementos para comprender cómo ayudar al alumno o grupo de alumnos respecto a lo que puede aprender. A veces tendremos que evaluar sus capacidades (motrices, de equilibrio personal, cognitivas, de relación interpersonal y de inserción social) y sus niveles de competencia para ver cómo favorecen o dificultan sus adquisiciones en el contexto escolar y familiar que lo rodea.

Se pondrá especial énfasis en su estilo de aprendizaje: cómo puede aprender mejor. Qué condiciones personales y del entorno le facilitan el aprendizaje. Cómo integra los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva y cómo utiliza de forma funcional sus aprendizajes haciéndolos significativos. Cómo analiza el alumnado su propia actividad de aprender, qué sentido tienen para él los contenidos que se le presentan y con qué grado de motivación y autonomía los afronta. Qué actitud muestra delante de los conflictos cognitivos (Piaget, 1983); si le significan un reto o una dificultad, etc.

- La interacción entre el alumno o grupo de alumnos y el profesorado. Nos

interesará conocer cómo el profesorado parte de los conocimientos previos del alumnado para incorporar nuevos conocimientos de aprendizaje. Qué ayudas pedagógicas se facilitan en el aula y el grado de planificación didáctica. Si estas ayudas permiten que el alumnado alcance los nuevos contenidos de aprendizaje y favorecen la autonomía del alumno o, por el contrario, lo mantienen en un estado de continua dependencia.

Es importante conocer si la intervención educativa está desarrollando o no la formación de un autoconcepto positivo en el alumnado y una dinámica de grupo cohesionada. Será también importante constatar las expectativas del profesorado respecto al aprendizaje de un alumno o una alumna en particular y del grupo en general, así como si su estilo docente contempla el estilo de aprendizaje del alumnado que integra el grupo, ofreciendo caminos y ayudas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos.

- La interacción entre el profesorado y los contenidos de aprendizaje. En muchas situaciones, tendremos que recoger información referida a la programación y especialmente a cómo ésta se aplica en el aula. Cómo se abordan los diferentes tipos de contenidos; si su tratamiento asegura el desarrollo de las capacidades del alumnado y si su secuenciación favorece el aprendizaje. Si la metodología es adecuada para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos; qué recursos humanos, materiales y funcionales se utilizan y su grado de adecuación para el alumno o la alumna en concreto o para todos ellos de acuerdo con las intenciones educativas. También se analizará cómo se concreta la evaluación en el aula. Si se realiza en los momentos iniciales, durante y al final del aprendizaje. Si tiene una función reguladora introduciendo cambios en la propia práctica. Habrá que contemplar el grado de adecuación de la programación del aula en relación con el alumnado y el Proyecto Curricular del Centro (PCC).

El centro educativo

Forma parte de un sistema más amplio que llamamos sistema educativo. Su aspecto institucional hace que sea un sistema organizado internamente, pero con suficiente autonomía para modificar aspectos que comporten cambios y situaciones de mejora.

El conocimiento de la organización y funcionamiento interno del centro en todo lo que hace referencia a los aspectos institucionales y educativos es información relevante para la toma de decisiones y especialmente para establecer

itinerarios de intervención ajustados. También lo es conocer los criterios y planteamientos existentes sobre la detección de necesidades del alumnado, las modalidades organizativas y metodológicas de atención de la diversidad y saber cómo se recogen en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y cómo se concretan en el Proyecto Curricular del Centro (PCC). En definitiva, disponer de conocimiento de la estructura organizativa del centro en el momento de identificar necesidades y poner en funcionamiento procesos de evaluación interna nos permite participar desde nuestra experiencia profesional en los posibles cambios institucionales.

En el contexto familiar

El contexto familiar, de donde procede el alumnado, lo ha dotado de unos referentes que aporta a la escuela para establecer los primeros lazos con un nuevo contexto. La familia es el primer núcleo de socialización de los niños y favorece, en mayor o menor grado, las interacciones para la inserción escolar y social.

La información que se recoge en las entrevistas con los padres o familiares cercanos, y la que pueden aportar otros profesionales, si es necesario, permite conocer cómo se organiza el entorno familiar para procurar el bienestar de sus miembros, las pautas educativas basadas en las creencias de los progenitores sobre cómo se debe educar a los hijos, qué esperan de ellos en el seno de la familia, en la escuela, en el futuro, etc., y analizarlo conjuntamente para conseguir la mayor sintonía posible entre los objetivos educativos escolares y familiares y las expectativas que tienen los unos respecto a los otros.

Desde esta perspectiva, es importante saber cómo participan los padres de la experiencia escolar de sus hijos: las ayudas que les facilitan, la relación que establecen con la escuela, la colaboración en actividades y cómo la escuela prevé y organiza esta relación, es decir, actuaciones de acogida, entrevistas con los tutores, canales de comunicación que se establecen entre la escuela y la familia, etc.

El análisis compartido de esta información permite conocer y comprender mejor al alumnado, tanto a la familia como al profesorado, y crear las condiciones para compartir criterios educativos entre los dos contextos. Será necesario hacerlo en un clima de consideración y respeto para las responsabilidades que cada uno tiene asignadas, con el objetivo de favorecer el desarrollo del niño o el adolescente. Así, los padres mejoran su competencia educativa y pueden vivir con satisfacción el crecimiento de sus hijos.

No podemos olvidar que tanto el contexto escolar como el familiar se sitúan en un contexto social concreto, en proceso de mutua interacción. En la

evaluación, tendremos que tener presente el grado de adaptación e identificación de la escuela y la familia a las exigencias del entorno social.

Queremos insistir en que la información relevante generalmente se obtiene del análisis de situaciones ordinarias y contextualizadas. Solamente cuando este análisis no nos proporcione información suficiente para comprender la situación y tomar decisiones ajustadas, planificaremos actuaciones específicas de evaluación, profundizando en los aspectos que se tienen que complementar.

Es evidente que deberemos evaluar todo aquello que sea crítico ante la necesidad detectada. Conviene tener muy presente la finalidad que nos hemos propuesto para establecer los itinerarios apropiados, decidir qué materiales utilizaremos, en qué situaciones, cómo, con quién los compartiremos y, en definitiva, qué ayudas introduciremos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar los recursos ordinarios y, si es necesario, plantear otros específicos con la colaboración activa de todos los participantes en el proceso.

No es el objetivo de este capítulo profundizar en los instrumentos y/o materiales de evaluación psicopedagógica. En primer lugar, porque consideramos que el propio procedimiento aquí descrito actúa como instrumento. En segundo lugar, porque subrayamos el uso que hacemos de ellos de acuerdo con el referente en el que trabajamos y situamos la evaluación psicopedagógica. Finalmente, porque ya es objetivo de los siguientes capítulos de esta publicación.

Los instrumentos y materiales serán de utilidad siempre y cuando tengamos presentes las interacciones entre los diferentes elementos de la situación que se evalúa. También cuando nos permitan compartir con el alumnado, el profesorado y la familia el análisis de la situación y las posibilidades de cada uno para implicarse activamente en las propuestas de cambio. Éstas tienen que permitir avanzar, de un lado, en la mejora de la respuesta educativa en la escuela y en la familia para el desarrollo de los niños y adolescentes. Y de otro, en el aumento de la competencia personal en el trabajo cuando éste se lleva a cabo entre profesionales y familia.

Bibliografía

- ANDOLFI, M. (1991): Terapia familiar. Un enfoque interaccional. Barcelona. Paidós.
- BASSEDAS, E. y otros (1989): Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic. Barcelona. Laia. Colecció «Quaderns de Pedagogia».
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1999): Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar. Barcelona. EDIUOC.

Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica

Ramon Coma, Lluís Álvarez
EAP B-28 Vall de Tenes

Introducción

Detrás de cualquier evaluación, siempre hay una valoración técnica y conforme a un criterio, mediatizada por un enfoque conceptual, unas técnicas y unos instrumentos no neutrales, que son una medida interpretativa más de la realidad. La evaluación psicopedagógica requiere un proceso previo de obtención de datos e información sobre lo que pretendemos conocer y mejorar. Se trata de un proceso amplio, que tendría que ser compartido y que, bajo nuestro punto de vista, debería incluir diferentes aportaciones profesionales, porque no tiene únicamente una dimensión individual o del grupo que queremos valorar, sino también una vertiente multiprofesional e institucional. Así, la manera de entender y atender la diversidad desde una perspectiva global de centro determina el éxito o el fracaso escolar, como también lo determina un enfoque psicopedagógico centrado, únicamente, en el «problema» individual de un alumno.

La evaluación psicopedagógica supone contar con el criterio técnico de un profesional, del psicopedagogo o de la psicopedagoga, sin caer por ello en la pretensión de considerarlo único y determinante. Los procesos de enseñanza-aprendizaje muestran cómo cada persona y grupo de aprendizaje son únicos y pueden desarrollarse con diferencias significativas, no sólo por la diversidad de habilidades físicas y cognitivas, sino también por las emocionales, manifestadas en las aptitudes y actitudes relacionales, solidarias y de convivencia, en cuyo desarrollo, inhibición o represión pueden influir los contextos.

Entendemos, por lo tanto, que la evaluación psicopedagógica es un proceso dinámico, continuado y preventivo; y en la escuela, especialmente compartido

por diferentes profesionales. Este proceso tiene la finalidad de favorecer la toma de decisiones consensuadas, a partir de un seguimiento continuo de las interacciones entre los diversos elementos que inciden tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Estas decisiones tienen que traducirse en medidas factibles, que los profesionales puedan implementar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiga el progreso de los alumnos como grupo e individualmente. Por consiguiente, la evaluación psicopedagógica parte del reconocimiento que, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, existen elementos asimétricamente incidentes: el alumnado, el profesorado y el currículo. Estos elementos configuran un clima relacional y no solamente de aprendizaje, que también viene determinado por los contextos escolares, profesionales, familiares y las concepciones que generan estos entornos respecto a la acogida, la enseñanza, el aprendizaje y, en general, al desarrollo integral de cualquier niño, niña o adolescente.

El psicopedagogo y la evaluación

El psicopedagogo evalúa y aporta las valoraciones de un determinado alumno o grupo clase al equipo de profesores en el que interviene, en un marco de colaboración. Se trata de una información valiosa, que es preciso tener en cuenta, para después complementarla, con la evaluación pedagógica inicial y continuada que realiza el profesorado con el fin de tomar decisiones coordinadas.

A través de la intervención y del seguimiento psicopedagógico, se establece una evaluación continua, no solamente del proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, sino de todos los elementos endógenos y exógenos que lo afectan. La evaluación psicopedagógica resulta práctica y útil cuando aporta conclusiones y sirve de base para edificar nuevas propuestas dirigidas a cada uno de los ámbitos de análisis: el alumno y el grupo en sus contextos familiar, escolar y social, que a su vez se hallan en interacción. Por lo tanto, no la podemos entender nunca como un proceso al margen, sino que forma parte y surge de un trabajo profesional, que necesariamente debe ser compartido, lo que implica tomar decisiones y adoptar medidas conjuntas en las que cada profesional hace la aportación que le corresponde.

Las técnicas y los instrumentos psicopedagógicos tienen que ayudarnos a llegar a una reflexión organizada sobre lo que pasa y, al mismo tiempo, sobre lo que hay que hacer, entendiéndolo como aquello que es posible en un contexto determinado. No olvidemos una diferencia importante: de los profesionales del contexto escolar, cabe esperar la aceptación del cambio, la capacidad técnica de generar propuestas e implementar alternativas a los problemas psicopedagógicos

que se identifican, mientras que, de las personas o los sujetos no profesionales, no debemos esperar cambios radicales ni mucho menos exigirlos, lo que seguramente nos conduciría al fracaso. Sólo una intervención capaz de proponer alternativas asumibles, en el espacio y en el tiempo, por la familia u otros miembros del contexto puede conducirnos a cambios positivos. Por lo tanto, como profesionales, deberemos ser capaces de ser flexibles, no únicamente en las técnicas y los instrumentos aplicados, sino también en las estrategias y los planteamientos operativos, para hacer frente a los nuevos procesos que una respuesta educativa coherente puede generar.

La evaluación psicopedagógica resultante puede partir de enfoques diversos, que a su vez se relacionarán con diferentes técnicas y procedimientos aplicativos, pero está basada en criterios científicos y socialmente reconocidos. Las técnicas profesionales han ido evolucionando, afortunadamente y, como fruto de la experiencia, también lo han hecho los criterios que nos permiten conocer cada una de sus posibilidades y limitaciones, así como sus procedimientos e instrumentos de evaluación.

No obstante, podemos decir que, entre las técnicas, la observación directa, organizada y sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje nos ha permitido avanzar mucho en el conocimiento de la realidad del alumno y del grupo clase. A menudo resulta la base más operativa de una evaluación psicopedagógica que rehuya las etiquetas y quiera profundizar en los procesos de interacción que favorecen un avance positivo del alumno o de los grupos de alumnos.

El psicopedagogo experto ha de saber introducir todos los matices necesarios que caracterizan una evaluación cuidadosa para no marginar al alumnado que proviene de situaciones sociales y culturales desfavorecidas o culturalmente minoritarias, por el hecho de que, de entrada, no encaje en los parámetros generales basados, principalmente, en la estadística comparativa. Es aquí donde los límites claros de los enfoques parciales, de muchos tests y pruebas se pueden superar ampliamente con las técnicas de la observación directa que inciden en el análisis de los procesos educativos.

La profesionalidad del psicopedagogo resulta clave, pues, para ponderar los beneficios y las limitaciones de los instrumentos de evaluación que utilicemos. Así, el trabajo no sólo consiste en saber ver diferencias significativas, lo que el alumno sabe y no sabe hacer, sino en definir previsibles necesidades educativas y proponer ayudas, estrategias y ajustes en la intervención educativa. Consiste en saber escoger en cada circunstancia cuáles son las herramientas que pueden ser más útiles para propiciar cambios positivos, para trabajar en una línea tendente a la prevención y no únicamente a la corrección de problemas. A veces hay intervenciones, no lo olvidemos, que no requieren ningún instrumento concreto,

sino más bien un conocimiento técnico de la complejidad de las relaciones humanas y las interacciones emocionales. Con frecuencia es más necesario saber escuchar, recoger y orientar las inquietudes inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje dificultosos, vividos de maneras diferentes por los profesionales, las familias y los mismos alumnos, pero con el común denominador del malestar emocional.

La demanda como condicionante de la evaluación

No toda demanda implica iniciar un proceso de evaluación psicopedagógica. Sobre este aspecto nos remitimos al segundo capítulo, que despliega el análisis de la demanda. Por lo tanto, aquí partiremos del acuerdo formal entre profesionales, sobre la necesidad de disponer de criterios orientadores que nos permitan establecer pautas y acciones de respuesta profesional colectiva a diferentes necesidades educativas.

Del mismo modo, la tipología de demanda condiciona no solamente la decisión de efectuar una evaluación psicopedagógica, sino también la elección de los posibles instrumentos de los que podremos servirnos y el modelo formal de retorno que el profesional decidirá utilizar. Este retorno puede ser oral, a través de entrevistas y reuniones, o complementado, si procede, con un resumen escrito o informe. Ambas posibilidades presentan ventajas e inconvenientes, que expondremos más adelante.

En la intervención psicopedagógica, podemos hallarnos a menudo con que, aun siendo partidarios de emplear una técnica determinada, nos veamos obligados a modificar el instrumento. A veces las técnicas más individuales, como la aplicación de un test, pueden llevarnos a plantear la necesidad de una mayor observación no ya en el alumno, sino en la situación de enseñanza-aprendizaje. Insistimos, pues, en que la demanda es determinante y cada psicopedagogo tendrá que saber establecer cuál es la mejor estrategia de intervención respecto a una demanda concreta, escogiendo los instrumentos y las técnicas que mejor se puedan ajustar a cada momento para conseguir que sea operativa y acertada.

Modelo de intervención y evaluación psicopedagógica

Hay suficiente experiencia como para superar los enfoques parciales o descontextualizados. Estos enfoques tienen su valor, pero padecen las

limitaciones propias de un análisis no global. Actualmente, disponemos de una base suficiente para definir qué tiene que ser un enfoque precisamente psicopedagógico, que implique el análisis de los problemas de actitud, adaptación y aprendizaje allá donde se producen, que tenga en cuenta la visión y la situación tanto de quien los padece directamente como de quienes lo rodean, profesionales y familiares, antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, estamos en condiciones de precisar un enfoque basado más en el análisis de los procesos y las interacciones en sistemas de relaciones humanas, que en los productos finales de la acción del alumno ante un reto que se le plantea.

Si bien no rechazamos el uso de tests psicológicos, instrumentos variados de evaluación pedagógica y niveles de competencias, escalas observacionales, cuestionarios y otras intervenciones, entendemos que es fundamental, en la gran mayoría de las intervenciones psicopedagógicas en escuelas e institutos, la observación directa o indirecta de los procesos de aprendizaje en el aula, de los estilos cognitivos, de los sistemas relacionales, derivados tanto de las estructuras formales como de las informales, así como las entrevistas con tutores, equipos docentes, alumnado y familia, para perfilar sus diferentes expectativas.

La conducta del alumno y de los diversos grupos de alumnos, así como sus resultados académicos, son fruto del sistema de interacciones en que están inmersos. Debemos considerar siempre los diferentes elementos que interactúan:

- El alumno: su potencial cognitivo y motor, su situación emocional, su autoestima y autoconcepto general, que están presentes en el aprendizaje escolar.
- El grupo clase: las relaciones que se establecen, los valores que imperan y los roles del alumnado y profesorado.
- El equipo de profesores y las materias: las expectativas hacia el alumno o el grupo, los resultados que observen en su materia, la generalización o limitación de los conflictos que aparecen –conductuales, relacionales y de aprendizaje–, los modelos didácticos y los criterios evaluadores, la flexibilidad para adaptar el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La familia: su visión del alumno, de su situación y de sus resultados. El equilibrio entre las expectativas, las ayudas que pueden facilitar y el modelo relacional con el centro escolar que pueden propiciar (constructivo, colaborador, de enfrentamiento, de inhibición).
- El entorno sociocultural: las interacciones entre todos los elementos anteriores y el nivel de adaptación, integración o aislamiento del contexto en que el alumno y su familia viven.

Sin una visión transversal, siempre más compleja, es difícil generar cambios en el contexto de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Son tantas las limitaciones de una observación basada en aplicar un instrumento estandarizado que sus inferencias prácticamente no lograrán cambiar nada.

El modelo psicopedagógico busca una visión más global, ecológica y sistémica del alumno y de los grupos de alumnos. Reúne, a su vez, los aspectos biológicos, psicológicos, pedagógicos y sociales que intervienen en los procesos individuales y colectivos para afrontar la enseñanza y el aprendizaje. Esto no obvia la necesidad de restringir lo que observemos a lo que es posible, comenzando por la propia intervención educativa y asesora, con objetivos adecuados según la colaboración de los diferentes profesionales implicados.

A nuestro entender, el modelo de evaluación es una construcción que incorpora los avances que se han ido logrando a raíz de la intervención de los últimos treinta años, de la propia aplicación e investigación de los modelos clásicos. El modelo psicopedagógico recoge los diversos agentes del marco de intervención que es la enseñanza infantil, primaria y secundaria, sin descartar ninguna, en principio. No se deja a un lado la posibilidad de aplicar un test psicológico, de estudiar el procesamiento de la información que un alumno lleva a cabo, de observar las relaciones que predominan en un grupo clase y su influencia en el aprendizaje; ni tampoco la posibilidad de considerar las evaluaciones iniciales de las diferentes materias, que son técnicas de base diferente, siempre que la información obtenida sea interpretada desde un punto de vista global, que ayude a realizar propuestas globales. Así es como una intervención psicopedagógica tiene sentido.

El proceso de evaluación psicopedagógica

En este apartado no pretendemos confeccionar una relación exhaustiva de los instrumentos más habituales de la evaluación psicopedagógica. En consecuencia, no repetiremos las técnicas más conocidas (entrevista, aplicación de determinadas pruebas, etc.), algunas de las cuales se describen en varios capítulos de esta misma publicación. Así pues, sólo citaremos las principales y pondremos el énfasis en las prácticas más complejas de observación indirecta, individual o de grupo. Evidentemente, siempre partimos del acuerdo previo con la familia y los profesionales y contando con la autorización necesaria sólo para un uso profesional, basado en las normas del código deontológico.

Debemos tener en cuenta que es totalmente imprescindible, en el campo del asesoramiento, contar con un criterio deontológico básico. Los profesionales que trabajamos en este ámbito sabemos que, en cada actuación psicopedagógica, se

da un trasvase de información que implica una transferencia de su custodia, tanto si esta información la hemos obtenido mediante pruebas como si proviene de una entrevista con cualquier servicio, y que resulta prioritario mantener esta privacidad. Del mismo modo, si elaboramos informes o mantenemos reuniones utilizando esta información, nosotros somos responsables del uso que se pueda hacer de ella. De aquí resulta que sea tan importante informar como garantizar un correcto trasvase de la custodia de la información, ya que siempre tenemos una cierta responsabilidad sobre cómo la utilizemos con posterioridad.

El proceso de evaluación psicopedagógica incluye numerosas actividades entrelazadas e interdependientes entre sí. En las líneas que siguen, vamos a enumerar las actuaciones que pueden formar parte del proceso, enmarcándolas de un modo pragmático en: inicio, desarrollo y aportación al equipo profesional. Dicha enumeración no presupone, ni mucho menos, el desarrollo de todas y cada una de las actividades en los diversos momentos evaluadores. Muestran tan sólo un inventario de actividades que se pueden llevar a cabo.

Inicio

- Recepción de la demanda, clarificación y acuerdos con los profesionales participantes, tanto por parte de quien formula la demanda como por parte de quien, de alguna manera, colaborará en el proceso de evaluación.
- Recogida de información inicial: historia escolar, informes existentes sobre niveles de competencias y otras cuestiones. Comprensión inicial del proceso evolutivo del alumno a nivel personal, escolar, familiar y social.

Desarrollo

- Observación individual:
 - Observación contextual del alumno en la situación de enseñanza y aprendizaje y otras: en el aula con diferentes materias, en el recreo y en el juego, en el comedor escolar, etc. Observación de las relaciones que establece o de los roles sociales que desarrolla.
 - Entrevistas con el alumno, el tutor, otros profesores, los padres, profesionales específicos (educador social, monitores, etc.).
 - Grabaciones audiovisuales del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, de los esquemas de relaciones en los grupos y del juego.
 - Grabaciones sonoras del habla y de la conversación.
 - Análisis de trabajos escolares, que debe orientarnos no solamente sobre los déficit comprensivos, expresivos y de procedimientos del

- alumno, sino también sobre el déficit de ayudas compensatorias.
- Evaluación de los niveles de lectura y escritura. Administración de pruebas pedagógicas basadas en el currículo escolar.
- Uso de inventarios y cuestionarios de conducta y actitudes.
- Utilización de hojas de registro y anecdotarios recogidos por los profesores.
- Consideración de otros elementos, propios de los ámbitos social, clínico o sanitario, mediante la coordinación con otros profesionales y redes de profesionales.
- Los datos obtenidos a partir de elementos anteriores nos pueden llevar a la decisión de aplicar complementariamente alguna prueba o test específicos (WISC-R, Battelle, McCarthy, etc.) o bien de prescindir de ellos.
- Observación grupal:
 - Observación de sesiones en el aula con diferente profesorado y materias. Observar la interacción entre el alumnado, los docentes y los contenidos con los tipos de ayudas que se dan; cómo se presentan los contenidos y las rutinas didácticas en el aula, las adaptaciones curriculares, las estrategias de los alumnos y las del profesorado.
 - Uso de sociogramas.
 - Utilización de registros audiovisuales.
 - Acopio de entrevistas con alumnado y profesores.
 - Uso de encuestas y cuestionarios para los alumnos, profesores y padres.
 - Medidas generales del centro y específicas para ciclo, grupo o aula, o de atención a la diversidad. Ajuste a las necesidades educativas que observemos. Alternativas globales.
 - Ayudas y soportes individuales y grupales. Alternativas posibles.
 - La familia o las familias: tipología, expectativas, propósitos. Alternativas, posibilidades de colaboración mutua familia-centro. Aprovechamiento y valoración de las ayudas que puede facilitar y/o recibir.
- Aportación al equipo profesional:

Las conclusiones a partir de la evaluación psicopedagógica han de conllevar un paso tan importante como los anteriores, que determinará acuerdos de intervención multiprofesional. El psicopedagogo, a partir de varias reuniones y entrevistas con otros profesionales del marco escolar y, cuando sea necesario, de ámbitos más externos, hace un retorno de la

información y de conclusiones y propuestas que han de considerar las posibilidades del contexto y las otras visiones que puedan aportar otros profesionales.

Es en este marco colectivo donde se pueden proponer acciones, viables y asumibles por las familias, ajustadas a las posibilidades del sistema escolar y, por lo tanto, suficientemente consensuadas entre las partes. Una intervención que no considere las aportaciones de otros profesionales, principalmente del profesorado, o que desconsidere a la familia, suele estar condenada al fracaso. Igualmente, una evaluación que genere un recetario lleno de propuestas difíciles de asumir por las diferentes partes o que desconsidere sus valores y creencias no reúne muchas posibilidades de ser generadora de cambios.

Por consiguiente, éste es el paso trascendental de toda evaluación: conocer las limitaciones propias y contextuales, integrarlas en el marco de resolución y cambio en el que queremos participar, para que nuestra intervención genere expectativas posibles y realistas, acuerdos y acciones que se puedan ejecutar. En este sentido, tenemos que plantearnos que la evaluación psicopedagógica resulte una aportación profesional tan cuidadosa en las conclusiones como motivadora para las personas, los profesionales, el alumnado y las familias que han de afrontar con un horizonte positivo la situación evaluada.

En el aspecto formal, la devolución oral a partir de la participación en reuniones profesionales puede ser suficiente dada la confidencialidad de algunos datos. Los informes escritos tienen sentido cuando es necesario dejar constancia de algunos acuerdos o propuestas. Somos partidarios de hacerlos concisos y sin inferencias. Debe quedar claro a quién van dirigidos y el motivo, así como la privacidad de los datos y su exclusivo uso profesional. La ventaja del informe escrito es que obliga a un esfuerzo de síntesis. A su vez, esto suele llevar a cierto reduccionismo. En cambio, el trabajo constante con el equipo de profesores permite una adecuación permanente de los datos a la evolución de la realidad del alumno. Creemos, en definitiva, que debe ser el propio profesional quien decida, en función de lo que pretenda y de cada intervención psicopedagógica, la devolución oral o escrita o ambas a la vez.

La observación contextualizada, individual y grupal: un instrumento eficaz

La observación individual no puede desvincularse de la del grupo, dado que la primera no tiene sentido desligada del contexto de interacción del alumno. La observación siempre implica considerar los elementos propios de la dinámica

grupal y debe tener en cuenta el contexto, si queremos disponer de información potente que nos permita plantear alternativas de cambio en los ámbitos donde se producen los conflictos y en que se mediatizan los aprendizajes del alumno.

Dada, pues, la importancia que tiene para nosotros la observación en el aula, exponemos algunos de los criterios que utilizamos a la hora de llevarla a cabo.

La observación individual

La aplicación de este instrumento tiene como objetivo ver las interacciones que se producen dentro del grupo, entre el propio alumnado y entre éste y el profesorado, así como en relación con los contenidos de aprendizaje. En este marco, debemos considerar:

- Predisposición al aprendizaje por parte del alumnado.
- Limitaciones funcionales: motrices, sensoriales, de atención, materiales.
- Maneras de actuar frente al aprendizaje: el alumno se ve capaz o incapaz, renuncia, se esfuerza, tiene claro lo que debe hacer, cuándo puede pedir ayuda y cuándo no; solicita ayuda a los demás, copia, ¿hace por hacer?, se evade sin hacerse notar o a partir del movimiento, agrediendo verbalmente a los demás, molestándolos; procura pasar desapercibido, sufre, empieza a llamar la atención a partir de objetos materiales, etc. (Véase el apéndice 1: Hoja para la observación del estilo de aprendizaje.)
- Cómo actúan los demás hacia él; existe el hábito en la clase de integrar alumnos con NEE, los ayudan, los protegen, les hacen las cosas, se ríen de él, está más bien aislado, tiene un compañero que lo ayuda y lo tutela, le recuerdan las cosas, se quejan al profesor, etc.
- Cómo actúa el profesorado: puede el alumno hacer lo que se le pide en cuanto a nivel personal de competencia; se presentan maneras diferentes de hacer las cosas; todos hacen lo mismo o se pueden hacer actividades y seguir ritmos diferentes; siempre se trabaja individualmente; se organizan grupos de aprendizaje en cooperación; se refuerza emocionalmente al alumno y al grupo; se valora y refuerza la cooperación y el respeto a la diferencia; se buscan maneras alternativas para relajar la tensión y la presión sobre el grupo por parte de un alumno especialmente conflictivo; la distribución y los recursos de la clase permiten maneras diferentes de trabajar; los materiales curriculares son flexibles y adaptables a la diversidad, etc.
- Cómo se organiza la atención a la diversidad: hay flexibilidad en el ciclo; el alumnado de un mismo ciclo pero de clases diferentes está habituado a trabajar junto en determinados momentos; se organizan pequeños

grupos flexibles; se cuenta con un maestro de EE o apoyo a determinadas áreas o momentos particularmente necesarios; todos los maestros están suficientemente convencidos de la necesidad de integración del alumno, etc.

También tenemos que valorar la incidencia de determinadas necesidades educativas individuales en el funcionamiento conjunto del grupo clase, porque la voluntad general de integración de los alumnos tampoco puede obviar el desgaste que produce en las personas un enfrentamiento permanente a situaciones excesivamente conflictivas.

Es importante que se observen varias sesiones durante una jornada y, si es posible, durante más de un día. También conviene asegurarnos de observar materias diferentes, no únicamente las instrumentales. Así tendremos en cuenta la incidencia del cansancio físico y mental entre la primera sesión de la mañana y la última, los cambios metodológicos que pueden suponer materias diferentes, la variación de las actitudes de los alumnos en función de los roles, etc. En definitiva, tenemos la oportunidad de ponernos en la perspectiva no solamente del profesorado, sino también en la del alumnado. Para un modelo de observación en el aula, véase el apéndice 2.

La observación grupal. Un recurso que hay que implementar

La valoración psicopedagógica basada en la observación contextual hace posible reunir información multifactorial y analizar los sistemas de interacciones humanas, lo que configura siempre una base más sólida para la reconducción de los problemas psicopedagógicos. Por esta razón, una de las actividades propias de los asesores psicopedagógicos consiste en la observación directa del alumnado, aunque a menudo las demandas insisten preferentemente en el análisis de situaciones educativas respecto a un solo alumno. En este sentido, la observación de todo un grupo clase y de su dinámica puede aportar información relevante, y nos permite entender algunos de los interrogantes que se plantean en el proceso de relaciones y de aprendizaje, tanto individual como grupal. En estas observaciones, es imposible observar al alumno de forma aislada. Normalmente está en grupo, con uno o más profesores, y trabajando sobre unos materiales curriculares.

Tenemos que tener en cuenta que, cuando no existe la tradición de observar grupos, hay que vencer primero los miedos comunes. Los del propio psicopedagogo observador, falto quizás de instrumentos que le permitan saber qué observar, a lo que está poco acostumbrado, o el miedo de algunos

profesores no habituados o también inseguros ante la observación. Además; aunque sin generalizar, en muchos casos la tradición en secundaria es muy de «cátedra», en la que cada uno organizaba su propia didáctica a partir de la materia, un método respetable y seguramente eficiente pero a menudo poco compartido respecto a los contenidos transversales con el resto del profesorado, situación que hoy día la educación obligatoria, por su complejidad y cambios sociales, pide superar.

Siempre se da un nivel de inseguridad con el que el profesorado debe convivir, porque es propio del binomio enseñanza-aprendizaje. Nunca hay dos alumnos iguales, ni dos grupos parecidos, ni las mismas estrategias resultan siempre igual de útiles. La integración, con afán de mejora, de esta inseguridad propia del oficio nos proporciona ventajas para hacer frente a los retos que conlleva la tarea educadora, grupo tras grupo. Por lo tanto, la observación grupal no tiene nada que ver con ningún tipo de fiscalización psicopedagógica, sino que es un instrumento que nos ofrece más información de lo que pasa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos ayuda a enriquecer y mejorar la intervención educativa a partir de la colaboración de los psicopedagogos con el equipo docente.

La observación psicopedagógica de un grupo es un recurso que puede contribuir de manera funcional al necesario debate profesional y a la adopción de estrategias compartidas en el marco de las reuniones de los equipos docentes.

¿Qué observaremos?

El grupo y las interacciones

Cabe percibir si algunos alumnos requieren adaptaciones, si predomina esta necesidad o sólo afecta a unos pocos casos individuales, si hay algún alumno con importantes dificultades cognitivas, de aprendizaje, de lectura y escritura; si existen alumnos potencialmente disruptivos en función del contexto, y en caso de observar incidencias conductuales relevantes, en qué situaciones se desencadenan con mayor frecuencia. Cómo se actúa en estos casos y de qué modo responden estos alumnos, es decir, cuándo aceptan las normas, si entienden las instrucciones, si pueden desempeñar algunas de las actividades propuestas con éxito.

Es necesario delimitar la red de relaciones que predomina y los roles de determinados alumnos con necesidades educativas específicas (véase el apéndice 3: Protocolo de observación de los roles de los alumnos). Puede resultar útil confeccionarse un esquema sencillo de la distribución de los sitios de los alumnos, establecer las direcciones, los feedbacks y los liderazgos

predominantes.

Hay que considerar también las formas de trabajar en equipo que utilizan los grupos.

Debemos ver el clima social de la clase, los cambios que se observen en función del tipo de actividad que se realiza y la gestión por parte del profesorado.

Conviene considerar también la incidencia del espacio y su distribución, así como otros elementos exógenos (ruidos, temperatura, luminosidad, tamaño adecuado de las mesas, etc.).

Los hábitos

Se trata de observar si el grupo tiene adquiridas habilidades básicas de funcionamiento y organización grupal. Puntualidad, silencio, atención y escucha, preparar el material, sentarse bien, respetar el turno de palabras, traer los deberes y los materiales, respetar el material.

Hay que ver si las pautas que fomenta el profesorado son progresivas y unívocas, es decir, si se recalcan todas por igual, si algunas predominan sobre otras, si algunas sólo se exigen en determinadas clases o si los alumnos las utilizan selectivamente.

Las estrategias del profesorado

Uno de los aspectos primordiales de la observación es la reflexión en torno a las necesidades educativas que el grupo muestra, considerando las estrategias que pueden ser más efectivas según el criterio del equipo docente.

Los profesores hacen uso, consciente o no, de estrategias muy potentes. Es importante que las observaciones, orientaciones y propuestas se compartan, para que de esta manera pongan de relieve este hecho enriquecedor para el conjunto del equipo.

A partir de nuestra experiencia, queremos destacar algunas de las estrategias que resultan, en general, positivas para la gestión de la clase; hemos seleccionado 35 de las mismas. No pretende ser una lista exhaustiva o ideal, pero puede servir de base para otras observaciones y para el análisis de psicopedagogos y equipos docentes de secundaria.

Cuando hacemos el retorno al equipo docente, las presentamos con un índice no exhaustivo de frecuencia, entendiendo que cuando es alta (A) la usan mayoritariamente los profesores, cuando es media (M), sólo algunos profesores y cuando es baja (B) sólo es usada por algún profesor. La variedad en el uso y la frecuencia es lógica, en función de la diversidad profesional, pero insistimos en

que lo que da muy buenos resultados es la reflexión que nos conduzca a acuerdos del equipo docente en función de las características y la dinámica de cada grupo (véase el cuadro 1).

Las estrategias de los alumnos

Las estrategias del profesorado condicionan las del alumnado dado que, a menudo, sobre todo en secundaria, suelen ser los alumnos los que adaptan sus estrategias a los modelos didácticos del profesorado. Aquéllos suelen emplear algunas estrategias específicas que nos interesa poder observar para evaluar su incidencia en el aprendizaje y en los resultados académicos y que obtendremos a partir de la observación y de entrevistas. Algunas de las más importantes son las que se explican a continuación.

Cuadro 1

ALGUNAS ESTRATEGIAS FUNCIONALES EN LA GESTION Y ORGANIZACION DE LA CLASE	FRECUENCIA		
	A	M	C
• Aula organizada en el aspecto grupal, reglas claras de organización.			
• Aula organizada en el aspecto grupal, reglas claras de organización, parecida a todas las clases (materias) observadas.			
• Equilibrio entre actividad del profesorado y del alumnado.			
• Conexión y revisión con aprendizajes y actividades anteriores.			
• Recordar lo trabajado anteriormente con participación.			
• Se conecta el tema con la realidad actual, con temas anteriores, con hechos vividos o conocidos por el alumnado, con la vida cotidiana, etc.			
• Recoger las aportaciones del alumnado y reconducir el tema.			
• Pocos contenidos, bien trabajados, simplificación, se les da seguridad.			
• Se explica qué se hará.			
• Se explica cómo se hará, se dan instrucciones claras, se hacen comprobaciones de comprensión.			
• Se espera a que haya silencio para hablar.			
• Se distribuyen tareas grupales y/o individuales.			
• Se regulan los cambios de actividad (escucha, trabajo personal, trabajo grupal, debate, cuando acaba y empieza la clase, etc.).			
• Se controla con orden temporal la realización de tareas pendientes o por realizar durante la sesión.			
• Se recuerdan hábitos y procedimientos generales (levantar la mano, no levantarse, etc.).			
• Tono suave en general de la voz para forzar el silencio y la escucha.			
• Subidas esporádicas en el tono de la voz para reclamar atención.			
• Silencio y reanudación («decía que...»).			
• Anticipación a conductas disruptivas o de desatención («X, ¿necesitas algo?»).			

<ul style="list-style-type: none"> • Moverse por toda la clase para dar sensación de control, ayudas individuales, etc. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo emocional individual a algún alumno que lo necesita periódicamente. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Se recuerda la necesaria gestión del tiempo durante la clase por parte del alumnado, organización del tiempo disponible, tiempo restante según actividades del alumnado y el profesorado. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Subdivisión del trabajo en partes que se alcancen progresivamente. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda individualizada. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Pocos deberes, se asegura que los tengan claros. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Se da un orden preferente de hábitos para alcanzarlos progresivamente (por ejemplo, exigir el turno de palabra, tolerar más cómo se sientan, etc.) ¿Consensuados en el equipo docente? 			
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta intercalada (diferentes alumnos) y breve para que las enmiendas no se concentren en una persona. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Tolerar autocorrecciones o enmendar errores cuando se den cuenta de que no han hecho bien algo, aunque no sea el momento preciso o acordado en las normas, haciendo adrede como si no lo viese, ante alumnos con baja autoestima. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar la comprensión lectora. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de comentarios grupales positivos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de comentarios individuales positivos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de comentarios grupales negativos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de comentarios individuales negativos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de recursos didácticos: explicaciones orales, lecturas, esquemas, materiales audiovisuales, proyectores, etc. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Prevención de elementos distorsionadores: por ejemplo, reducir el ruido retirando las sillas que sobran, prevenir un exceso de excitación y alboroto en los cinco minutos entre clases con presencia y control indirecto de un profesor, preparar y comprobar previamente el funcionamiento de aparatos audiovisuales, etc. 			

Las estrategias relacionales

- Enmascarar: llamar la atención hacia otros aspectos, para ocultar la angustia por el hecho de afrontar el aprendizaje. Puede tratarse de una

conducta conflictiva de enfrentamiento, hasta una manera de vestir, hablar o explicar constantemente historias inéditas o fantasiosas muy personales, exageradas o llamativas. También lo pueden ser conductas de riesgo que, sobre todo en adolescentes, llamen la atención o incluso la admiración de los demás.

- Somatizar: hay alumnos que somatizan la angustia y ésta se traduce en pequeñas crisis, mareos, malestar, que en casos extremos puede dar lugar a una patología.
- Pasar desapercibido: o se trata de alumnos muy metódicos y capaces de compensar déficit de aprendizaje a partir de una voluntad importante de superación, que el profesorado suele valorar positivamente, o de alumnos con poca capacidad de organización y comprensión que se percatan de que no ponen en evidencia el conflicto ante el resto del grupo, y así optan por no hacerse notar, al menos en la conducta. A menudo son estudiantes que, a pesar de sus dificultades de aprendizaje, pasan desapercibidos por esta compensación. Es muy importante que el profesorado ponga especial atención en ellos y sepa detectarlos y ayudarlos.
- Mostrarse siempre colaborador: algunos alumnos saben que les da buenos resultados la participación y la cooperación y que está valorada. Con frecuencia sus recursos son suficientes para mantener buenas relaciones personales con los demás.
- Saber detenerse: ciertos alumnos mueven los hilos para hacer actuar a otros compañeros y provocar pequeños conflictos, pero saben detenerse en el momento oportuno. De esta forma no suelen ser detectados por los profesores y acostumbran a sufrir las consecuencias quienes son manipulados por ellos.
- Ser oportuno o lo contrario: existen alumnos que saben participar en el momento oportuno y poco a poco se van ganando la consideración de los profesores, mientras que otros no la consiguen nunca.
- Saber prevenir conflictos y separarse de los mismos: algunos alumnos saben detectar el inicio de un conflicto y mantenerse observadores, pero al margen.
- Saludar habitualmente y despedirse.
- Dar explicaciones realistas.

Las estrategias académicas y de procedimientos

- Saber escuchar: es una estrategia fundamental, que viene definida no sólo por los hábitos conductuales aprendidos y estimulados en la familia,

sino también por la capacidad de atención y concentración definida a partir del autocontrol de la conducta y el movimiento, y por el equilibrio y bienestar emocional.

- Saber expresarse oralmente y por escrito: se trata de la estrategia clave que valora el profesorado, aunque hay que enseñarla por encima de todo.
- Saber resumir: como la anterior, está muy valorada, pero hay que enseñarla.
- Dominar un buen vocabulario: está muy determinada por el contexto del alumno, pero la escuela puede incidir en la misma espectacularmente, si se lo propone.
- Realizar una buena presentación formal de los trabajos y ejercicios: como la anterior, es necesario enseñarla desde los primeros cursos y no se puede dejar en manos de la intuición personal, porque sólo la pueden poseer pocos alumnos de forma natural.
- Saber organizar bien los trabajos y las libretas para encontrar rápidamente la información y dominar lo que uno ha escrito.
- Escribir con buena letra: hoy día se compensa con el ordenador, pero aún es una estrategia muy valorada, que bien puede motivar la buena predisposición del profesorado en el momento de la lectura o corrección, bien la puede frustrar.
- Tener los materiales en orden y ordenarlos diariamente.
- Disponer de recursos materiales complementarios, como el ordenador.
- Tener una buena estructura del tiempo y poder organizarse para presentar habitualmente los deberes.
- Disponer de tiempo suficiente y no tener un exceso de actividades extraescolares.
- Efectuar los trabajos durante un horario habitual.
- Desempeñar los trabajos con compañeros y compañeras en lugares que posibiliten el asesoramiento: la biblioteca.

La evaluación psicopedagógica como orientadora del debate y de las propuestas de los equipos docentes

A partir de la observación psicopedagógica del grupo clase, podremos establecer una reflexión profesional que nos ayude a considerar qué estrategias

didácticas nos pueden resultar más efectivas en cada situación y qué estrategias deficitarias en los alumnos hay que trabajar para implementarlas. Esta reflexión se puede organizar durante una reunión de trabajo que incluya la puesta en común de lo que se ha podido observar en un periodo suficiente, con la participación de todo el equipo de profesores, del psicopedagogo, del tutor y del coordinador de nivel o de ciclo. La presencia de este último es importante, porque habrá que hacer un seguimiento de los acuerdos a los cuales se llegue y una valoración posterior de su implementación.

A veces la observación se puede concretar en un informe, pero no siempre es necesario. Su redacción dependerá de las circunstancias, dado que lo importante es trasladar al equipo docente todo lo que se ha podido observar para que lo tome en consideración y aprenda tanto a valorar lo que ya funciona como a identificar lo que se puede mejorar. Por lo tanto, la reunión del equipo docente puede incluir a título genérico tres puntos básicos:

1. Descripción de lo que se ha podido observar en el grupo en general (entradas y salidas, inicios, desarrollos y finales de las clases, comportamiento general, subgrupos y liderazgos, estrategias del alumnado, etc.) y en algunos alumnos, así como su incidencia positiva, negativa o neutra. Descripción de pautas y consignas y su funcionamiento, así como de las estrategias de los profesores que han resultado más funcionales.
2. La consideración de las acciones que nos interesa mantener y las que pueden mejorar la dinámica del grupo, el proceso de aprendizaje y los resultados del grupo clase en cuestión.
3. Los acuerdos que se establezcan, con la temporización del seguimiento y la valoración posteriores.

El debate en el equipo docente suele ser muy positivo: ayuda a compartir lo que nos preocupa, a consolidar lo que vemos efectivo y a aprender los unos de los otros. Este único hecho, por la confianza que aporta, ya es valioso, pero lo más importante es que la observación grupal contribuye a consolidar un trabajo en equipo.

La observación individual y grupal es un instrumento clave para una valoración psicopedagógica, que desee aportar información funcional a los equipos docentes sobre la dinámica, las interacciones y el proceso de aprendizaje de los alumnos y que complemente la observación personal de cada docente. De este modo, da coherencia a la intervención tutorial y del conjunto de profesores que intervienen en el grupo clase.

Tanto la observación individual como la grupal deben estructurarse

metodológicamente y organizarse con criterios técnicos que definan claramente su intencionalidad.

Cuando la valoración psicopedagógica propicia el intercambio enriquecedor en las reuniones de los equipos docentes nos hemos dado cuenta de que, como profesionales, definimos con más consenso las necesidades educativas de los grupos clase y podemos establecer una línea coherente de estrategias educativas más compartidas y a la vez efectivas en cuanto a resultados.

Conclusiones

Contemplamos la evaluación psicopedagógica como un proceso desarrollado por los psicopedagogos para definir las necesidades y las posibles estrategias educativas que puede requerir un determinado alumno o un grupo clase para alcanzar el éxito escolar, entendiéndolo como progreso personal satisfactorio de equilibrio personal y bienestar emocional, además de alcance de otros objetivos curriculares específicos.

Este proceso ha de ser contextualizado, es decir, debe partir de la realidad inmediata, escolar y familiar, donde se producen las interacciones que conducen al éxito o al fracaso escolar. Restringir la evaluación psicopedagógica al ámbito del desarrollo personal únicamente presupone la aceptación de unas limitaciones claras que pueden alejarnos de respuestas educativas con expectativas reales de cambio en los procesos interactivos que conducen al fracaso escolar.

Del mismo modo, en el marco escolar, la evaluación psicopedagógica y todo el trabajo de los psicopedagogos no pueden desarrollarse al margen del trabajo en equipo junto con los demás profesionales con responsabilidades, especialmente los profesores tutores, especialistas, de educación especial y logopedas, entre otros. Por lo tanto, consideramos la evaluación como una de las aportaciones más significativas del psicopedagogo al trabajo en equipo junto a otros profesionales.

Bibliografía

- BASSEDAS, E. y otros (1989): Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic. Barcelona. Laia.
- BONALS, J. (2000): El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona. Graó.
- COLOMER, T. y otros (2001): «L'avaluació psicopedagògica: concepte, finalitat i marc on es situa». ÀMBITS de Psicopedagogia, 2, pp. 15-18.
- ESTEVE, J.M. (2002): «El professorat davant el canvi social. Nous objectius per a