



Título: *Tripulantes.*
Autora: Krista González.
Técnica: Aguafuerte y agua tinta sobre papel algodón.
Año: 2018.

La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007-2022)¹

Psychopedagogical evaluation: a review of the subject (2007-2022)

Autores:

Diego Ismael Rodas Flores²

<http://orcid.org/0000-0001-7827-4595>

Mayra Lucrecia Gómez Contreras³

<http://orcid.org/0000-0002-4395-0044>

Recibido: 08/05/2022

Aprobado: 28/06/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1182>

¹ Artículo de reflexión.

² Psicólogo Clínico, Universidad de Cuenca; Psicólogo Educativo, Universidad de Cuenca; Máster Universitario en Psicopedagogía, Universidad Internacional de la Rioja. ismael.rodasf@gmail.com

³ Psicóloga Clínica, Universidad de Cuenca. mayritagomez77@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Resumen:

En el ámbito de la educación se procura identificar las causas de las dificultades de aprendizaje prevalentes entre los estudiantes y cómo estas influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje; así las cosas, emerge la evaluación psicopedagógica. De ahí que, el objetivo de este artículo es presentar un acercamiento a los aspectos teóricos y prácticos de la evaluación psicopedagógica, a partir de una revisión documental de artículos publicados en revistas científicas en español entre 2007 y 2022. Se concluye que, la evaluación psicopedagógica, es una herramienta que procura la atención a la diversidad y a la democratización del proceso de enseñanza – aprendizaje, cuya aplicación se sustenta en una serie de principios y fases que se desarrollan mediante un proceso que es secuencial, pero no lineal y rígido.

Palabras clave: educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, psicología de la educación, evaluación psicopedagógica.

Abstract:

In the field of education, efforts are being made to identify the causes of learning difficulties prevalent among students and how these influence the teaching-learning process; thus, the psychopedagogical evaluation emerges. Hence, the objective of this article is to present an approach to the theoretical and practical aspects of psychopedagogical evaluation, based on a

documentary review of articles published in scientific journals in Spanish between 2007 and 2022. It is concluded that the psychopedagogical evaluation is a tool that seeks attention to diversity and the democratization of the teaching-learning process, whose application is based on a series of principles and phases, which are developed through a process that is sequential, but not linear and rigid.

Keywords: inclusive education, Educational Needs, educational psychology, psychopedagogical evaluation.

Introducción

Uno de los objetivos del ámbito de la educación es identificar las causas de los problemas de aprendizaje prevalentes entre los estudiantes y cómo estos, a su vez, influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así las cosas, surge la psicopedagogía como un puente en el cual confluyen la teoría y la práctica, y que pretende orientar y apoyar el quehacer educativo en el marco de la atención a la diversidad, con el objetivo de optimizar los procesos para que los beneficiarios accedan y reciban una educación de calidad.

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje confluyen múltiples escenarios y actores (familias, estados, docentes, directivos, decretos, leyes, normas, entre otros); pese a ello, sin lugar a dudas, son los estudiantes, como sujetos de aprendizaje, quienes se benefician, o deberían hacerlo, de todos los esfuerzos que realizan los demás; en otras palabras, la comunidad educativa debe responder a las necesidades y optimizar los procesos educativos en favor de que los educandos alcancen el desarrollo máximo de su potencial.

Para lograr este propósito, se requiere de una adecuada caracterización de los estudiantes y de las circunstancias que los rodean; más aún, cuando el educando presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Berrío, Redondo y Mejía, 2019). Al respecto, es importante rescatar que, desde una postura inclusiva, las limitaciones que acompañan a las NEE no son estáticas y no son un producto de estas; sino que son la consecuencia de la interacción entre el estudiante y el entorno educativo (Correa, 2010).

Por ejemplo, un estudiante que requiere de una silla de ruedas para trasladarse de un espacio a otro, llega a una institución educativa que no cuenta con una rampa de acceso; se encuentra ante una limitación para ingresar, lo cual no es una consecuencia de la discapacidad física, sino de la relación entre requerir una rampa y que esta no exista. De ahí que todos los miembros de la comunidad son corresponsables de abatir barreras cuando de inclusión educativa se trata.

Al llegar a este punto, de acuerdo con lo expuesto por Euan y Echeverría (2016), la caracterización de los estudiantes, de su contexto y circunstancias particulares, es posible alcanzarla a través de acciones diagnósticas; mismas que se ejecutan con el propósito de recolectar y analizar información y, de manera consecuente, plantear un proyecto educativo de tipo psicopedagógico que permita remediar o compensar las limitaciones que tienen los estudiantes con NEE para acceder a una educación inclusiva y de calidad.

En este sentido, de la Torre (2012) plantea que la evaluación psicopedagógica es la herramienta y el proceso del que se sirve el educador y, en concreto, el psicopedagogo, para orientar acciones educativas planificadas que permitan eliminar o compensar las barreras que impiden la participación plena de los estudiantes que presentan NEE en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero, no se limita a orientar, sino que su función es valorar la ejecución de estas acciones a lo largo del proceso educativo; es decir, no cumple solo con una función diagnóstica (inicial), sino también formativa y sumativa.

De ahí que el objetivo principal de este artículo es presentar un acercamiento a los aspectos teóricos y prácticos de la evaluación psicopedagógica entre el 2007 y el 2022; mismo que podría resultar de interés para los profesionales inmersos en actividades de enseñanza-aprendizaje, así como para padres de familia, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

Metodología

Se realizó una revisión de los artículos publicados entre 2007 y 2022, utilizando para la búsqueda las palabras clave “evaluación psicopedagógica” y “evaluación psicoeducativa”. Se incluyeron los textos publicados en español en revistas científicas, mientras que se excluyeron cuando, previo a su publicación, no participaron de un proceso de revisión por pares académicos.

La información sobre los artículos revisados se organizó en función de las siguientes temáticas: aspectos teóricos (definición, principios y enfoques) y prácticos (proceso, contenido, actores involucrados e informe) de la evaluación psicopedagógica.

Desarrollo y discusión

Definición, características y principios de la evaluación psicopedagógica

Resulta necesario, en un primer momento, partir de la premisa de que la evaluación psicopedagógica no se limita al diagnóstico. En este sentido, Flores, Esparragoza y Sánchez (2014) y Espinoza (2017) refieren que el diagnóstico psicopedagógico tiene como propósito identificar las causas que subyacen a las dificultades de aprendizaje que presenta un estudiante a partir de la descripción, clasificación, predicción y explicación del comportamiento y del contexto socio-familiar y económico que lo rodea. Es decir, caracteriza al estudiante y a su situación.

Mientras que para de la Torre (2012) la evaluación psicopedagógica es una medida que, desde sus orígenes, se emplea como un mecanismo para garantizar el acceso equitativo a la educación; Martín (2010) la define como un proceso compartido en el que se recoge, analiza y valora información significativa acerca de diversos componentes y actores que intervienen en los procesos de enseñanza – aprendizaje, con el objetivo de identificar las NEE que presenta, o pudiera presentar un educando que tiene dificultades en cuanto a su desarrollo personal y/o escolar; a partir de las cuales se fundamentan y concretan decisiones curriculares, estrategias o ayudas que, al ser aplicadas, favorecen el desarrollo integral del estudiante.

En otras palabras, el diagnóstico psicopedagógico se realiza en un momento puntual, es transversal; por tanto, se convierte en un elemento constitutivo dentro de la evaluación psicopedagógica; la cual, por su parte no se limita a este, sino que es un proceso longitudinal que, Comes *et al.* (2008), refiere, se puede efectuar en cualquier momento a lo largo de la escolarización del estudiante, teniendo como prioridad su ejecución al inicio del mismo o en el momento en el que se detecte la dificultad en el desarrollo personal y/o académico.

En este sentido Henao, Martínez y Tilano (2007) aclaran que toda la información que se recolecte, para que sea significativa y útil, debe estar vinculada con el quehacer educativo, nunca se aleja de este; de hecho, ubican como supuestos básicos del proceso: evaluar el contenido académico que recibe el educando y analizar los objetivos de aprendizaje propuestos por la institución educativa de acuerdo al grado escolar en comparación con el desarrollo de las capacidades que ha alcanzado el estudiante.

Para lo cual, la evaluación psicopedagógica, de acuerdo con de la Torre (2012), supone un proceso diagnóstico y de intervención que se caracteriza por ser: contextualizado y sistemático, en tanto se adecúa a las características del estudiante y de su entorno; planeado y procesual, pues implica un inicio y una sucesión de acciones en las que el psicopedagogo, junto con otros actores educativos, toman una serie de decisiones; pormenorizado y riguroso, dado que requiere de la recolección y análisis de información exhaustiva sobre todos los aspectos a evaluar; interactivo, colaborativo e interdisciplinario, ya que se involucran diferentes actores de la comunidad educativa (profesionales, familia y estudiante); consentido y confidencial, pues para su ejecución requiere la autorización firmada de la familia y del centro, así como exige el manejo reservado y ético de la información recabada.

En función de las características mencionadas con antelación, Echeita y Calderón (2014) señalan que la evaluación psicopedagógica, en su ejecución, debe guiarse por una serie de principios que la regulen; entre otros, menciona los siguientes: minimizar la segregación, a través de la eliminación de barreras y etiquetas; promover la participación, tanto de estudiantes como de docentes y familias; estimular el aprendizaje, todos los educandos tienen derecho a acceder a una formación de calidad que responda a sus necesidades y potencie sus capacidades; y, propiciar la inclusión, es necesario que se respete y celebre la diversidad y singularidad.

Si bien existen unos principios básicos, características e, incluso, objetivos que regulan la evaluación psicopedagógica, algunos de los cuales se mencionaron en párrafos previos, es necesario rescatar que el contenido de interés, las herramientas e instrumentos que se apliquen y la ejecución de la evaluación dependerán del prisma desde el cual se la mire; en concreto, del enfoque de evaluación psicopedagógico al que se adscriba el evaluador o la institución.

Enfoques de evaluación psicopedagógica

El enfoque es el marco de referencia teórico y epistemológico que orienta la evaluación, el planteamiento e intervención psicopedagógica. En este sentido, Henao, Martínez y Tilano (2007) mencionan la existencia de tres enfoques, que son: psicométrico, conductual y potencial de aprendizaje; y puntualizan en el hecho de que, si bien se diferencian a nivel conceptual y metodológico, se fundamentan en los mismos supuestos básicos.

Siguiendo a los autores, el modelo psicométrico busca la objetividad a través de la medición de la inteligencia como factor predictor del rendimiento escolar del estudiante y de su conducta, para lo cual emplea pruebas estandarizadas. Desde este enfoque se considera que existen una serie de rasgos internos que son inherentes al escolar y que determinan sus aspectos cognitivos y conductuales; en este sentido, el papel que se atribuye a la influencia del contexto en el proceso de enseñanza – aprendizaje es mínimo.

Por otra parte, el modelo conductual, opuesto al psicométrico, enfatiza en que la conducta está determinada por el contexto, mas no por procesos intrapersonales, específicamente, intrapsíquicos; de ahí que se sustenta en los principios del aprendizaje y supone que este depende de antecedentes y consecuentes ambientales, por cuanto busca una evaluación ideográfica de las conductas en su ambiente natural; para lo cual, parte de una definición operacional de las variables (antecedente, conducta y consecuente) en términos de intensidad, frecuencia y duración (Henao, Martínez y Tilano, 2007).

Finalmente, el modelo de potencial de aprendizaje considera que existen variables externas (alimentación, interacciones, entre otras), pero también internas (estilos de aprendizaje, motivación, emociones, etc.) que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje; este enfoque se sustenta en el concepto de “zona de desarrollo próximo”, en el cual el docente cumple con un papel de mediador entre lo que el estudiante conoce y lo que es capaz de saber y hacer (Henaó, Martínez y Tilano, 2007). Este modelo es el que más se utiliza en la actualidad, pues, es constructivista e integrativo.

Actores involucrados

En la línea de lo expresado por Echeita y Calderón (2014), se coincide en que el conjunto de limitaciones o barreras a las que se enfrentan los estudiantes con NEE en su proceso de escolarización, no son responsabilidad de ellos, sino que son situaciones compartidas por todos los actores que se involucran en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Es necesario aclarar que son compartidas no solo en cuanto a la causa u origen, sino también en la búsqueda de soluciones; por ello, es importante democratizar las evaluaciones psicopedagógicas, pues esto permitirá reequilibrar las relaciones de poder, así como escuchar, respetar y valorar perspectivas diversas.

Además, posibilitará alejarse de una evaluación psicopedagógica centrada en el estudiante y dirigida de manera exclusiva a identificar la forma en la cual este se adapta al proceso escolar, y percatarse de que es necesario también valorar el desempeño de los docentes y padres de familia, pues de esta manera se comprende, siguiendo a Espinoza (2017), que tanto los logros como las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con NEE, en su proceso de escolarización, tienen una relación causal; en concreto, causal respecto al profesor que los educa o instruye y a la familia que los acompaña en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, Comes *et al.* (2008) puntualizan en el hecho de que la evaluación psicopedagógica tiene un carácter interdisciplinar y que, por ello, es necesario que se involucren los docentes que participaron en las diferentes etapas del proceso escolar del estudiante, así como cualquier otro profesional (psicólogo, psicopedagogo, terapeuta del lenguaje, terapeuta ocupacional, entre otros) que haya sido o sea partícipe del mismo, pues esto permitirá identificar el nivel de competencia que posee el educando en cuanto al currículo; así como sus potencialidades, dificultades, intereses y preferencias.

A modo de resumen, y para concretar este apartado, una evaluación psicopedagógica para que sea adecuada y eficiente deberá involucrar al estudiante, a su familia, al docente tutor y demás docentes que sean o hayan sido partícipes de su proceso de escolarización, a los directivos de su institución educativa y a cualquier otro profesional que se involucre, o lo haya hecho, de manera directa (psicopedagogo, psicólogo educativo, neuropsicólogo, entre otros) o indirecta (psicólogo clínico, psicoterapeuta, entre otros) en su desarrollo.

Proceso y contenido de la evaluación psicopedagógica

El proceso de la evaluación psicopedagógica inicia después de que el docente, el tutor y/o la familia han detectado una necesidad en el estudiante en relación a su desarrollo personal o académico, en función de la cual formulan una demanda que dirige las acciones. De ahí que, tal como indica de la Torre (2012), en un primer momento, el psicopedagogo o cualquier profesional encargado de la evaluación debe analizar la demanda en función de quién y para quién la realiza, del entorno y las circunstancias en las cuales se adscribe, así como de las dificultades que se describen en la misma, pues esto facilitará un acercamiento inicial a las condiciones particulares del estudiante.

Posterior a la recepción y análisis de la demanda, Henao, Martínez y Tilano (2007) mencionan que es pertinente realizar una aproximación al entorno académico del estudiante, con el objetivo de recolectar información, para después valorar e interpretar la misma en función de las interacciones que tiene el estudiante con el docente, con sus pares y con el contenido de aprendizaje, pues esto permitirá determinar las consecuencias de estas interacciones a la luz del rendimiento y desarrollo académico que ha alcanzado el educando.

Este proceso descrito por Henao, Martínez y Tilano (2007) a grosso modo, es disgregado por Leyva (2011), quien refiere que la evaluación psicopedagógica transita de manera secuencial por las siguientes etapas: recogida de datos e información; análisis de los datos e información recolectados; elaboración del informe de evaluación y devolución; elaboración y ejecución del plan de intervención; y evaluación (seguimiento) del plan aplicado. Etapas que se describirán a continuación, con la excepción de la elaboración del informe de evaluación, pues esta se profundizará en el siguiente apartado.

La primera etapa, relativa a la obtención de información, inicia con la firma del consentimiento informado por parte del representante legal del escolar, posterior a lo cual, se realizarán entrevistas y aplicarán herramientas de psicodiagnóstico tanto al educando como a su familia y/o docentes, con el objetivo de conocer a profundidad el entorno que rodea al estudiante, así como sus características personales; al finalizar esta primera etapa el profesional deberá conocer con claridad el motivo de consulta, así como haberse planteado posibles hipótesis que expliquen las dificultades de aprendizaje con relación a las características del estudiante y de las interacciones que se producen en su contexto (Leyva, 2011).

En este sentido, Espinoza (2017) menciona que es importante atender, durante la recolección de información, a las siguientes áreas: nivel curricular, es decir, lo que el estudiante tiene que saber, y lo que sabe, de acuerdo a su año escolar; estado anímico, que se refiere a cómo el estudiante valora sus emociones con relación a sí mismo y a su contexto, poniendo un énfasis especial en su desempeño académico; funcionamiento cognitivo, en específico evaluar el estado de las funciones mentales superiores (atención, memoria, lenguaje, entre otras), así como de la inteligencia; e histórico, relativo a los antecedentes personales (embarazo y alumbramiento, hitos del desarrollo, rasgos de personalidad, enfermedades, trastornos mentales,

escolarización, etc.), familiares (estructura y dinámica familiar, incidencia de la familia en el proceso de aprendizaje, entre otros); y, sociales (habilidades sociales, círculo de amigos, etcétera).

Sobre el nivel o competencia curricular, Henao, Martínez y Tilano (2007) la definen como el cúmulo de capacidades o destrezas que se requieren para que un estudiante rinda de manera adecuada en el año escolar que cursa; estas destrezas aparecen en el plan curricular, por cuanto se debe contrastar las capacidades o destrezas previstas en la malla curricular con las que ha desarrollado el estudiante en términos de objetivos y destrezas de aprendizaje. Para ello, Comes *et al.* (2008) sugieren diseñar y aplicar pruebas académicas, en función de los objetivos y destrezas de aprendizaje, en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y cualquier otra que se considere transversal.

Referente al estado de ánimo, es necesario identificar las motivaciones e intereses que orientan las conductas del estudiante, pues constituyen un indicador emocional (Rodríguez, 2012); en este sentido, Espinoza (2017), y Barcenilla y Levratto (2019) sugieren valorar la capacidad del estudiante para detectar, describir y regular sus emociones y conducta, así como para identificar las emociones que experimentan otros y actuar en consecuencia de estas (inteligencia emocional). Por otra parte, es importante también evaluar el autoconcepto y autoestima, entendido el primero como la percepción (creencias e ideas) que tiene el estudiante sobre sí mismo (positivo o negativo), y el segundo como la valoración que hace de su autoconcepto (alto o bajo).

Respecto al funcionamiento cognitivo, Barcenilla y Levratto (2019) proponen evaluar el nivel evolutivo del estudiante, pues esto permite estimar el desarrollo cognitivo que ha alcanzado. Sobre el primero, indican que habría que valorar la etapa en la cual se encuentra el estudiante (sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas o de operaciones formales); mientras que sobre el estado cognitivo, Rodríguez (2012) señala que se debe indagar sobre su capacidad para resolver problemas, así como para focalizar y/o mantener la atención, recordar y almacenar información, al igual que sobre otras funciones mentales (funciones ejecutivas, lenguaje, razonamiento, aprendizaje y conciencia).

En esta área, siguiendo a Barcenilla y Levratto (2019) es importante conocer el desarrollo psicomotor, entendiendo que, si bien incluye habilidades motrices tales como: tono muscular, coordinación y equilibrio; también habilidades percepto-motrices, como la coordinación óculo-manual, óculo-podal o el control y la ejecución de movimientos del cuerpo en la dimensión témporo-espacial. Por otra parte, Massani, García y Hernández (2015) resaltan la importancia de evaluar, en este proceso, el coeficiente intelectual, para lo cual sugieren aplicar alguno de los instrumentos de psicodiagnóstico de la familia Weschler o el Test Toni. El primero, cuando el estudiante es capaz de leer, escribir, contar y realizar operaciones matemáticas básicas, y el segundo cuando estas destrezas no han sido adquiridas.

Con relación a los antecedentes personales, Rodríguez (2012) indica que es transcendental obtener información sobre el período de gestación, en específico, indagar respecto a: consumo de medicamentos o sustancias psicotrópicas; control médico; síntomas de ansiedad, estrés o depresión experimentados por la madre; alumbramiento y puntaje en la prueba Apgar, pues se conoce que algunas discapacidades se desarrollan como consecuencia de dificultades durante el embarazo, el nacimiento o en la primera infancia. Sobre la última, el autor propone profundizar en los hitos del desarrollo poniendo un énfasis especial en la motricidad, el lenguaje, el destete y la alimentación. Por otra parte, se debe obtener información respecto de los patrones del sueño y otros hábitos (utilizar el celular, ver televisión, usar videojuegos, actividad física, etcétera).

Finalmente, Rodríguez (2012) insta a cuestionar sobre el inicio y el proceso de escolarización, en concreto sobre la adaptación y el rendimiento académico del estudiante. En este contexto, Henao, Martínez y Tilano (2007) añaden que es imprescindible valorar el estilo de aprendizaje del escolar, pues esto permitirá determinar el cómo aprende. En otras palabras, conocer las estrategias que el educando emplea para acceder a los contenidos y consolidar los aprendizajes.

Respecto a la familia y el contexto, Girardi y Ruiz (2010) sugieren indagar sobre las expectativas, respecto a la escolarización del estudiante, que tienen los padres, tutores legales u otras personas significativas involucradas en su crianza; así también, resulta pertinente valorar la conducta y la metodología que emplean los docentes para impartir sus clases, así como las expectativas que tienen del estudiante, dado que la valoración que hacen del escolar y de su rendimiento académico influye de manera determinante en su proceso de aprendizaje. En esta área Rodríguez (2012) señala que es necesario valorar la presencia, en la familia nuclear o extendida, de enfermedades catastróficas o trastornos mentales que pudieran representar una vulnerabilidad genética para el estudiante. Así también, es preciso inquirir sobre la dinámica y la estructura familiar.

Por otra parte, referente al contexto, Henao, Martínez y Tilano (2007) estiman necesario observar los recursos e infraestructura del centro educativo e indagar sobre el Plan Estratégico Institucional (PEI), sobre la misión y la visión, así como sobre la experiencia y la formación académica y técnica en procesos de inclusión y atención a la diversidad con la cual cuentan los profesionales que trabajan en la institución a la que asiste el educando; esto permitirá determinar si el centro de estudios considera a la diversidad como una fuente que enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje, y si está preparado para responder a las demandas que éste implica.

Con relación a la socialización, Rodríguez (2012) propone investigar el desarrollo de comportamientos de interacción básicos en la primera infancia; mientras que Henao, Martínez y Tilano (2007), y Barcenilla y Levratto (2019) ponen énfasis en la importancia de conocer las interacciones que el estudiante establece con su grupo de pares y con los adultos, así como los valores y las conductas que ostentan estos grupos con relación a la inclusión y a la diversidad; en este contexto, se propone emplear la observación como herramienta para recolectar información.

Al llegar a este punto, resulta pertinente aclarar que no es menester de este artículo profundizar en técnicas o herramientas de psicodiagnóstico para recolectar información, pues, tal como indica de la Torre (2012), es importante que el proceso de evaluación psicopedagógica, los métodos, instrumentos y técnicas que en este se empleen, se ajusten a las necesidades del estudiante, sean naturales y estén contextualizados; pese a ello, sin alejarnos de esta premisa, durante el proceso se suelen emplear y combinar entrevistas, observaciones, pruebas psicopedagógicas y test psicológicos.

La segunda etapa, la cual consiste en el análisis e interpretación de los datos e información recolectados, parte de la contrastación de la información obtenida con el motivo de consulta e hipótesis planteados (productos de la etapa anterior); proceso que permite identificar la pertinencia de realizar una intervención u orientación psicopedagógica (Leyva, 2011), así como los posibles obstáculos que se pudieran encontrar en la misma (Sosa, 2010).

Es la fase en la cual se sistematizan los datos para obtener la máxima comprensión posible de la dificultad de aprendizaje, a nivel cualitativo y cuantitativo, así como de los factores que la predisponen, desencadenan y mantienen; y de los que pudieran considerarse como protectores o favorecedores, en caso de ejecutar una intervención.

En este sentido, es preciso puntualizar en la diferencia entre factores predisponentes, desencadenantes, mantenedores y protectores. Los primeros se refieren a aspectos intrínsecos (rasgos de personalidad, vulnerabilidad genética, capacidad intelectual, estilos de aprendizaje, etc.) o extrínsecos (dinámica familiar, condición socioeconómica, normas y reglas sociales, etc.) que incrementan la probabilidad de desarrollar dificultades de aprendizaje. Los segundos, son aquellos ante cuya exposición emerge la problemática. Los terceros, por su parte, impiden que desaparezca o la refuerzan para que permanezca a lo largo del tiempo. Finalmente, los factores protectores son aquellos que reducen la probabilidad de aparición de la dificultad o favorecen su disipación (Campos y Peris, 2011).

En este contexto, el objetivo principal de esta etapa es buscar una serie de explicaciones causales en torno al problema que el educando trae a consulta, así como identificar factores que favorezcan la intervención psicoeducativa posterior. Referente a la tercera etapa, elaboración del informe de evaluación y devolución, se profundizará en el apartado posterior.

Por cuanto la cuarta etapa, relativa a la elaboración y ejecución del plan de intervención, inicia con el diseño de la intervención, el cual consiste en establecer unos objetivos a cumplir, usualmente uno o dos generales y varios específicos que guían cada una de las sesiones, a partir de los cuales se determinan las estrategias, los recursos, los materiales y las actividades a realizar durante el proceso (de la Torre, 2012).

En este contexto, se parte de la elección de un modelo de intervención psicoeducativa, mismo que, de acuerdo con González (2018) podría ser: clínico, que se caracteriza por procurar una relación asimétrica y diádica entre el profesional de la psicopedagogía y el escolar, es asistencial, pues todos sus esfuerzos se orientan a solucionar la dificultad de aprendizaje una vez que apareció; de programas, se caracteriza por ser ecológico y sistémico, contrario al modelo clínico, su interés radica en la prevención y promoción de la salud mental a partir del trabajo integral con los agentes involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en este sentido, se interviene a nivel grupal y no individual; y, de consulta, en el cual se establece una relación triádica entre el consultado (profesional), consultante y beneficiario.

En el modelo de consulta se propicia una intervención indirecta; el consultante, que podrá ser un docente, tutor o responsable legal del estudiante, lleva a la consulta del profesional la dificultad de aprendizaje de un tercero (beneficiario), que será el escolar; en este contexto se establece una relación de trabajo cooperativa y simétrica entre el consultado y el consultante con el objetivo de apoyar al escolar beneficiario, tanto a nivel de promoción como de prevención, intervención o seguimiento.

Una vez elegido el modelo de intervención psicoeducativo, independientemente del que se ajuste a las necesidades y demandas del escolar y su entorno, es importante que el plan se gesticione y acuerde con la familia, el docente y el estudiante, de esta manera se implicarán activamente en el mismo. Además, se debe procurar que lo planificado sea la respuesta psicopedagógica más adecuada y ajustada a las demandas del educando; poniendo énfasis, no en sus dificultades, sino en lo que desde la institución educativa se puede hacer para responder a estas (de la Torre, 2012; Sosa, 2010). Una vez diseñado el plan de intervención, se ejecuta, lo cual conduce a la quinta y última fase.

El seguimiento de la intervención psicopedagógica consiste en comprobar la pertinencia del diagnóstico realizado, así como evaluar el cumplimiento de los objetivos, en cuanto a la eficacia del procedimiento, a partir del rendimiento y progreso del educando; en caso de que este no sea favorable, facilita el ajustar el proceso e implementar nuevos manejos (de la Torre, 2012; Leyva, 2011; Sosa, 2010).

Para lo cual, Pérez (como se citó en Covarrubias y Marín, 2015) refiere que durante el proceso de seguimiento se evalúa lo siguiente: la planificación de la intervención, la implementación de la misma y los resultados de su aplicación. En este sentido, en un primer momento es pertinente verificar que el plan de intervención responde al motivo de consulta y que, a través de sus objetivos y técnicas, se brindan soluciones a las necesidades detectadas en el estudiante, pero, sobre todo, que compromete de manera activa a los sujetos implicados en el proceso de aprendizaje del escolar.

Por su parte, la evaluación de la implementación de la intervención, permite identificar obstáculos durante el proceso (técnicas y objetivos que no son apropiados, retrasos en la ejecución del plan, necesidades que no se detectaron previamente, pero que requieren intervención, entre otros) y tomar decisiones para sortearlos de manera adecuada; finalmente, la evaluación de los resultados de aplicación se ejecuta en dos momentos, al finalizar la intervención, y 3, 6 o 12 meses después de la misma; en este momento se valora el cumplimiento de objetivos, a partir de lo cual, se decide sobre la pertinencia de finalizarla, extenderla o retomarla, según el momento en que se realice.

Informe de evaluación psicopedagógica

Respecto al informe de evaluación psicopedagógica, de la Torre (2012) refiere que es un documento en el cual se concreta y se recoge por escrito todo el proceso de evaluación desarrollado. Por tanto, su importancia radica en que permite describir el potencial y las problemáticas de cada estudiante, así como concretar sus necesidades educativas y orientar la intervención psicoeducativa posterior (Euan y Echeverría, 2016).

En este contexto, Luque y Luque (2019) sugieren que la estructura básica del informe de evaluación psicopedagógica debe contener los siguientes apartados: datos de identificación, motivo de consulta/evaluación, antecedentes generales con relación al motivo de consulta, historia del desarrollo (antecedentes personales, familiares, sociales y académicos), técnicas e instrumentos empleados (test, entrevista, observación, etcétera), resultados de la evaluación, diagnóstico / conclusiones y recomendaciones.

Respecto de los datos de identificación es imprescindible señalar: nombres completos del evaluado, lugar y fecha de nacimiento, edad, año escolar que cursa y dirección domiciliaria; esta información se puede complementar con datos relativos al sexo/género, religión, ocupación, estado civil y número de hijos. Posterior a este apartado, se coloca el motivo de consulta y de manera subsecuente se sugiere señalar la fuente de información (directa, indirecta o mixta).

Ulteriormente, en la sección antecedentes generales del problema / motivo de consulta, se describen: la situación que trae a consulta el paciente; los factores que la precipitaron, desencadenaron y mantienen; las áreas a las que afecta (cognitivo, conductual, emocional, psicomotriz, familiar, social, académico o físico); así como las alternativas de solución que buscaron e implementaron (estudiantes, padres, docentes u otros profesionales) y los resultados que obtuvieron. En caso de que existan evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas previas, es oportuno mencionarlas.

Por su parte, en el apartado de historia del desarrollo, se registran datos relevantes con relación a: gestación; nacimiento; hitos del desarrollo; accidentes, enfermedades o trastornos psiquiátricos relacionados con el estudiante o su familia; estructura, dinámica, normas, reglas, obligaciones y roles dentro de la familia nuclear y extendida; proceso de escolarización, adaptación al mismo y rendimiento posterior; hábitos de estudio; interacciones sociales; actividades de ocio, entre otros.

Mientras que en la sección técnicas e instrumentos empleados se describen brevemente las herramientas de diagnóstico (entrevista, observación, escalas, cuestionarios o pruebas psicopedagógicas) utilizadas en el proceso de evaluación, es necesario, entonces, ubicar a la población a la cual están destinadas y el objetivo de aplicar la mismas para, ulteriormente, en el apartado de resultados de la evaluación, colocar las puntuaciones y/o la interpretación cualitativa que se obtuvo de cada una de las herramientas empleadas. En este contexto, se puede dividir la presentación de los resultados según las áreas del funcionamiento (familiar, social, académica, cognitiva, emocional o conductual).

Con relación al apartado de diagnóstico/conclusiones se procura un resumen del proceso de evaluación y se resaltan los aspectos importantes relacionados con un presunto diagnóstico, para, finalmente, en recomendaciones, proporcionar una serie de estrategias con relación a la intervención, a los padres y docentes, que permitan optimizar el proceso de aprendizaje a través de una respuesta oportuna ante las necesidades identificadas en el estudiante y en su contexto.

Por cuanto, se entiende, de acuerdo con Luque y Luque (2019), que el informe de evaluación psicopedagógica es un documento referencial del proceso de enseñanza – aprendizaje que, al estar destinado a ser leído por padres, docentes y especialistas, es esencial que sea redactado empleando un lenguaje sencillo, claro y preciso.

Además, resulta apropiado, al momento de la devolución, explicar el contenido del mismo, pues, en ocasiones, los niños y adolescentes presentan comportamientos que llaman la atención y producen emociones negativas en estudiantes, padres y docentes; en este sentido, elucidar las causas y consecuencias, así como los factores que mantienen estos comportamientos, suelen reducir el malestar emocional y promover la adherencia y el compromiso con la intervención psicoeducativa posterior.

Conclusiones

A partir de lo expuesto con antelación, y en respuesta al objetivo planteado para el desarrollo del presente artículo: presentar un acercamiento a los aspectos teóricos y prácticos de la evaluación psicopedagógica, es posible señalar que a nivel teórico es una herramienta diseñada para favorecer la atención a la diversidad, pues tiene por objetivo identificar las causas que subyacen a las dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como caracterizar las circunstancias particulares del estudiante y de su contexto.

La consecución de este propósito se encontraría regulada por una serie de principios, a saber: minimizar la segregación, promover la participación, estimular el aprendizaje y propiciar la inclusión. En este sentido, no se limita a su acción diagnóstica, sino que es transversal en el proceso de enseñanza – aprendizaje; es decir, cumple también con funciones sumativas y formativas.

Más aún, cuando se realiza desde un enfoque de potencial de aprendizaje, en el cual se considera que el proceso educativo está determinado por la interacción entre variables externas (alimentación, situación socioeconómica, estructura de la institución educativa, reglas, normas y expectativas familiares, etcétera) e internas (estilos de aprendizaje, motivación, emociones, hábitos de estudio, entre otros) relacionadas con el escolar.

En adición, y referente a los aspectos prácticos, es necesario considerar que el proceso de evaluación psicopedagógica transita de manera secuencial (no implica que sea línea y rígida) por las siguientes etapas: recogida de datos e información; análisis de los datos e información recolectados; elaboración del informe de evaluación y devolución; elaboración y ejecución del plan de intervención; y evaluación (seguimiento) del plan y de su aplicación.

En este contexto, es preciso que, durante su ejecución, las técnicas, los métodos e instrumentos empleados para recolectar información, se ajusten a las necesidades de cada estudiante, sean naturales y estén contextualizados; así como que, en el plan de intervención consecuente, se ponga énfasis, no en las dificultades, sino en lo que desde la institución educativa se puede hacer para responder a estas; por otra parte, se deberá gestar y acordar con la familia, con el docente y con el estudiante, pues de esta manera se implicarán activamente durante su desarrollo.

Por cuanto al considerar que la evaluación psicopedagógica es un proceso hecho a medida, su informe deberá redactarse empleando un lenguaje sencillo, claro y preciso, y acompañarse de una devolución en la cual se brinde al escolar, a sus tutores y docentes, una explicación de las causas y consecuencias, así como de los factores que mantienen la situación problemática (el motivo de consulta), con el objetivo de reducir el malestar emocional y promover la adherencia y el compromiso con la intervención psicoeducativa posterior.

De ahí que la evaluación psicopedagógica suponga, para los miembros involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, múltiples beneficios, por mencionar algunos: permite valorar la eficacia y la efectividad con la cual los

procesos educativos se gestionan y desarrollan; representa para los docentes una herramienta para mejorar sus métodos de enseñanza, pues les brinda información sobre el nivel de desarrollo de sus estudiantes y la manera en la cual aprenden mejor; además, en su informe, recomienda estrategias para optimizar la dinámica dentro del grupo-clases y dentro de la familia, de modo que se promuevan los procesos de aprendizaje.

Así las cosas, se convierte en una herramienta que favorece la democratización de la educación, no solo porque promueve el acceso equitativo al sistema educativo, sino porque durante su ejecución son consultados y se considera la perspectiva de todos los sujetos involucrados en la crianza o educación del escolar. Finalmente, a modo de cierre y con perspectiva a futuro, sería importante indagar, de manera teórica o práctica, sobre la adaptación y/o aplicación de la evaluación psicopedagógica en el contexto de nuevos enfoques de enseñanza – aprendizaje, que cuentan con miradas alternativas con relación a la educación y a la inclusión, tales como el Diseño Universal de Aprendizaje.

Referencias

- Barcenilla, M., y Levratto, V. (2019). Educación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: un análisis comparativo entre instrumentos. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945203634>
- Berrío, N., Redondo, C., y Mejía, W. (2019). Evaluación psicopedagógica: revisión sistemática. *Pensando Psicología*, 15(26), 1-27. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01>
- Campos, C., y Perís, M. (2011). Factores protectores y de riesgo en alumnos de una institución pública y otra privada. *Revista Eureka*, 8(1), 114-133. <https://www.psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-8-1-11-18.pdf>
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23>
- Correa, J. (2010). Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. *Revista Senderos Pedagógicos*, 1(1), 67-74. <https://doi.org/10.53995/rsp.v1i1.7>
- Covarrubias, P., y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobre salientes: Caso Chihuahua México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347010>

- De la Torre, B. (2012). Una mirada a la evaluación psicopedagógica desde la labor profesional de un EOEP. *Revista Padres y Maestros*, 347(1), 27-31. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/573>
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la Evaluación Psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 41(2), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/262763685-Obstaculos_a_la_inclusion_cuestionando_concepciones_y_practicas_de_evaluacion_psicopedagogica
- Espinoza, R. (2017). La evaluación psicopedagógica mediada como estrategia de diagnóstico vinculante. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 14(2), 61-68. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1801/1838>
- Euan, E., y Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1103-1117. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14215250815>
- Flores, L., Esparragoza, N., y Sánchez, M. (2014). La evaluación psicopedagógica, un elemento que incide en la planeación docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(1), 1-13. <https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/783/765>
- Girardi, C., y Ruiz, L. (2010). Evaluación psicopedagógica en bachillerato: un estudio preliminar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 203-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376011>
- González, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Henao, G., Martínez, M., y Tilano, L. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *EL ÁGORA USB*, 7(1), 77-84. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/1636>
- Leyva, A. (2011). Práctica de Campo: Evaluación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 45-47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000100006
- Luque, M., y Luque, D. (2019). Elaboración de un informe psicopedagógico. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 26(1), 23-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7330596>
- Martín, E. (2010). Detección de necesidades específicas de apoyo educativo en el centro: evaluación psicopedagógica. *Pedagogía Magna*, 8(1), 85-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628007>

- Massani, C., García, X., y Hernández, E. (2015). La evaluación psicopedagógica de niños(as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 145-151. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200021
- Rodríguez, F. (2012). La evaluación psicopedagógica a la luz de la neuropsicología. *Revista Padres y Maestros*, 347(1), 10-15 <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/570>
- Sosa, J. (2010). La nueva regulación de la evaluación psicopedagógica en la comunidad autónoma de Canarias. ¿Por qué la llaman evaluación cuando quieren decir diagnóstico? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23(1), 81-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312655>