

**LA EVALUACIÓN  
PSICOPEDAGÓGICA  
EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA  
OBLIGATORIA**



# **La Evaluación Psicopedagógica en la Educación Secundaria Obligatoria**

**Nafarroako Gobernua**  
Hezkuntza eta Kultura  
Departamentua



**Gobierno de Navarra**  
Departamento de  
Educación y Cultura

**Equipo de trabajo de las Unidades Técnicas de Diseño y Desarrollo Curricular y Orientación Escolar  
que ha realizado este documento:**

Jesús CASTIELLA  
Ángel SANZ  
Nicolás ÚRIZ

**Elaboración de los anexos I, II y III:**  
Equipos de Orientación Psicopedagógica (curso 1995-96)  
de la Unidad Técnica de Orientación Escolar.

---

Título:	La Evaluación Psicopedagógica en la Educación Secundaria Obligatoria
Fotocomposición:	Pretexto
Cubierta:	Rebeca Arrarás
Imprime:	Ulzama Digital
I.S.B.N. obra completa:	84-235-1718-7
I.S.B.N. de este volumen:	84-235-1732-2
Dpto. Legal:	NA-1323-1998

© Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura

Las distintas normativas que desarrollan la L.O.G.S.E. plantean la necesidad de dar respuestas diferenciadas a necesidades diferentes. Existen ciertas medidas extraordinarias, tales como las Adaptaciones Curriculares, las Unidades de Currículo Adaptado, las Diversificaciones del Currículo o la decisión de una modalidad de escolarización, que exigen una planificación ponderada, sosegada y hecha con criterios técnicos.

Ahora bien, una vez diseñadas y planificadas estas medidas, no es menos complejo el proceso de decisión por el que se adscribe a un alumno a cualquiera de las medidas previstas. Una decisión precipitada puede llevar a una ubicación errónea con el consiguiente perjuicio que con ello se causa al alumno.

La normativa prescribe que en estos casos se realice una evaluación psicopedagógica del alumno. Esta evaluación debe recoger, analizar y ponderar información de distinto tipo y dar como resultado un informe-síntesis. Sobre este informe se apoyará la Comisión que tenga que decidir la posible aplicación de una medida extraordinaria de atención a la diversidad a un alumno.

Presentamos en este documento un marco teórico y una reflexión sobre la evaluación psicopedagógica. La novedad del trabajo radica en que no se queda en ese nivel, sino que ejemplifica las ideas expuestas y diseña un instrumento de evaluación que se acompaña con los materiales necesarios para su aplicación por parte de los orientadores. Este planteamiento novedoso e innovador de la evaluación dará pie, sin duda, a que otros equipos de orientadores se animen a mejorarlo, concretarlo y a elaborar otros instrumentos que estén al servicio de los Departamentos de Orientación.

El documento está diseñado fundamentalmente para los orientadores, pero cualquier profesor que se asome a sus páginas podrá percibir una forma de evaluar novedosa y, no cabe duda, que sabrá transferirla a su área o materia con aprovechamiento.

Este trabajo ha sido realizado por técnicos del Departamento de Educación y Cultura a los que quiero agradecer el esfuerzo que han hecho para, sin abandonar sus respectivas funciones, trabajar en este campo de la evaluación.

Esperamos que este documento de trabajo enriquezca las bibliotecas de los Departamentos de Orientación y, sobre todo, mejore el quehacer de los profesionales que se dedican a la orientación escolar en nuestros centros de secundaria.

Javier MARCOTEGUI Ros  
Consejero de Educación y Cultura



## I. PARTE

### MARCO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA E.S.O.

0. Sentido de este documento de trabajo .....	11
1. ¿Qué es la evaluación psicopedagógica? .....	12
1.1. Características de la Evaluación Psicopedagógica .....	13
a) Sentido y finalidad .....	13
b) Carácter de proceso .....	13
c) Evaluación contextualizada .....	13
d) Relevancia de la información .....	13
e) Carácter colaborativo de la evaluación .....	14
1.2. Ámbitos de la realidad educativa que se evalúan .....	14
a) El alumno/a .....	14
b) La escuela .....	15
c) La familia .....	15
2. Proceso de la evaluación psicopedagógica .....	15
2.1. El proceso de evaluación .....	15
2.2. Fase I: evaluación de la competencia curricular y del contexto familiar y escolar. ....	15
2.3. Fase II: evaluación contextualizada de las condiciones personales en relación con las capacidades de etapa .....	18
2.4. Fase III: determinación de los ámbitos de desarrollo prioritarios .....	18
3. Características del informe psicopedagógico .....	21
ANEXO 1 .....	22
ANEXO 2 .....	33
ANEXO 3 .....	43
ANEXO 4 .....	57

## II. PARTE

### DISEÑO DE UN INSTRUMENTO: EVALUACIÓN DE CAPACIDADES COGNITIVAS

0. Introducción .....	67
1. Proceso de elaboración de la prueba .....	67
2. Características de la prueba .....	68
3. Perfil del aplicador de la prueba .....	72
ANEXO 1 .....	74

III. PARTE

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

0. Introducción .....	81
1. Desarrollo general de las actividades .....	82
2. Fases seguidas en la elaboración .....	84
3. Estructura del instrumento .....	85
BIBLIOGRAFÍA .....	89



I. PARTE

MARCO DE LA EVALUACIÓN  
PSICOPEDAGÓGICA EN LA E.S.O.



## 0. SENTIDO DE ESTE DOCUMENTO DE TRABAJO

Este documento tiene como objetivo orientar, al menos en cuatro ámbitos, el proceso de evaluación psicopedagógica exigida por la normativa que regula la atención a la diversidad.

1. *Las adaptaciones curriculares de carácter significativo*: debe realizarse previamente la evaluación psicopedagógica.
2. *Las unidades de currículo adaptado*: la incorporación de un alumno/a a una Unidad de Currículo Adaptado exige la realización de la evaluación psicopedagógica.
3. *La diversificación curricular*: es requisito para la incorporación de alumnos/as a un programa de diversificación la realización de la E.P.
4. *Los programas de garantía social*: En algunos casos, la evaluación psicopedagógica puede llevar a que el orientador o la orientadora considere conveniente orientar a un alumno/a hacia un programa de garantía social y, consecuentemente, sacarlo de la E.S.O.

Además de en estos ámbitos, es también necesario orientar el proceso de E.P. para que ésta pueda realizarse de acuerdo con el modelo curricular de la E.S.O. y dentro del plan de atención a la diversidad que el centro tiene. En consecuencia, tanto el tipo de E.P. como su proceso deberán variar en estos aspectos:

- Incorporarán aspectos curriculares referidos al desarrollo de capacidades especificadas en los O.G.E.\*, para garantizar que la E.P.\*\* nos muestre qué posibilidades tiene un alumno/a de desarrollar esas capacidades. Para ello se seleccionarán los contenidos de las áreas que le ayuden más directamente a desarrollar esas capacidades y se les dará también un enfoque metodológico más global para dirigirlos a resolver problemas cercanos a los intereses y realidades de este tipo de alumnos/alumnas. Por lo tanto será esta selección y adaptación de contenidos de las propuestas curriculares de las áreas la que constituya el contenido de la E.P. De esta manera, en lugar de una evaluación centrada casi exclusivamente en las respuestas de los alumnos/as a unas pruebas estandarizadas, se consigue ofrecer unas pautas de intervención pedagógica centrada en ese desarrollo de capacidades.

\* Objetivos Generales de la Etapa.

\*\* Evaluación Psicopedagógica.

- Atribuirán al Departamento de Orientación la realización de la E.P. Es este Departamento el que coordina todo el proceso y el que garantiza que la E.P. se lleve a cabo de acuerdo con el plan de atención a la diversidad del centro. Asimismo debe procurarse la implicación de todo el equipo docente que interviene en el alumno/a o grupo de alumnos/as.
- Consecuentemente, la función del orientador/a en la realización de la E.P. debe ser la de coordinar el proceso de recogida de información acerca de todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje: competencia curricular (información recogida del equipo docente), situación familiar-relacional (información recogida del ámbito familiar), situación personal (información recogida directamente del alumno/a). Se trata en definitiva de garantizar la intervención del orientador en todo el proceso. Para ello facilita la puesta en común de las aportaciones de los profesores del equipo docente y ofrece un modelo de recogida de información en la que él interviene en la recogida de información familiar y, en su caso, en el análisis de la situación personal-escolar del alumno/a. Toda la información recogida deberá sintetizarse en un informe psicopedagógico para tomar una decisión y organizar la intervención pedagógica adecuada.

Presentamos la Evaluación Psicopedagógica organizada en tres fases, aunque ello no significa que no puedan realizarse simultáneamente; es simplemente un esquema de trabajo. La primera está orientada básicamente a decidir si un alumno/a puede incorporarse a una Unidad de Currículo Adaptado o a un Programa de Diversificación o si es mejor que abandone el sistema obligatorio y curse un programa de garantía social; la segunda puede darse cuando deba fundamentarse más la decisión de que el alumno/a pase a una Unidad de Currículo Adaptado, Diversificación o Garantía Social, por no ser suficiente la información recogida. Debe, en efecto, garantizarse que en todos los casos (entre la primera y la segunda fase) se haya recogido la información suficiente sobre el alumno/a, sin lo cual no puede darse la tercera fase (pautas para organizar el programa de desarrollo individual), fase que constituye la evaluación inicial, el punto de partida del programa, ya sea para una Unidad de Currículo Adaptado, o para un Programa de Diversificación o de Garantía Social.

## 1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA?

*«Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades».*

(II.1 de O.M. 14 de febrero de 1996)

De esta definición se desprenden algunas características que precisan de un breve comentario:

## 1.1. Características de la evaluación psicopedagógica

### a) *Sentido y finalidad de la evaluación psicopedagógica*

La evaluación psicopedagógica tiene como finalidad disponer de información suficiente, relevante y válida para poder decidir fundadamente si un alumno/a debe o no incorporarse a una Unidad de Currículo Adaptado a un programa de diversificación curricular.

Además, debe aportar información que permita concretar la propuesta curricular y el tipo de ayudas que requiere. No se trata de dos finalidades diferentes sino de dos aspectos interrelacionados. No es posible tomar esa decisión sin prever a la vez qué ajuste será necesario en la ayuda pedagógica y la propuesta curricular, y si es viable y pertinente.

### b) *Carácter de proceso de la evaluación psicopedagógica*

Esta evaluación se fundamenta en la recogida de información de diversas fuentes para poder luego analizarla y valorarla. En algunos casos será preciso recoger información sistemáticamente y durante cierto tiempo para completar la visión que se tiene por otras vías.

Conviene, por ello, insistir en el carácter de «proceso» que caracteriza esta forma de entender la evaluación psicopedagógica. Esta evaluación supone una secuencia de actuaciones por parte de las personas implicadas en la misma.

### c) *Evaluación contextualizada*

La evaluación psicopedagógica, además, debe realizarse atendiendo al contexto. Se trata de recoger información cualitativa y válida; para eso hay que tomar en cuenta el contexto en que se produce. No tiene gran valor recoger información sobre problemas de aprendizaje del alumno/a sin relacionarlos con el contexto de la enseñanza; enseñanza y aprendizaje se condicionan mutuamente. Pero, además, ambas se producen en un contexto social: un aula y un centro.

Por otra parte, el alumno/a proviene de una familia y de un medio sociocultural determinado. Para valorar la situación de un alumno/a debe necesariamente atenderse a este complejo conjunto de interacciones dinámicas entre todos los factores. Todos estos factores condicionan una historia personal y educativa que debe ser considerada en su contexto.

Evaluar información de distinto tipo y fuente, exige una perspectiva global y contextual que permita una visión rica y cualitativa de la situación del alumno/a.

### d) *Relevancia de la información recogida*

Antes de la evaluación psicopedagógica propiamente dicha, debe decidirse qué tipo de información se va a recoger, y es que la información debe ser suficiente, relevante, válida y libre de prejuicios.

#### – Información suficiente:

La información disponible debe ser suficiente para evitar decisiones incorrectas. Una evaluación precipitada, sin la información fundamental, puede llevar a considerar una situación desde una óptica restringida y parcial.

– Información relevante:

La información debe ser cualitativamente relevante, no anecdótica ni referida a aspectos accidentales.

– Información válida:

Si el fin de la evaluación psicopedagógica es ayudar a tomar una decisión y fundamentar y concretar decisiones curriculares, la información recogida debe estar enfocada en ese sentido.

– Información libre de prejuicios:

El proceso de evaluación psicopedagógica debe organizarse de forma que se limite el prejuicio y la visión subjetiva de los profesionales que valorarán la información. Ello no significa que sólo deban usarse fuentes de información cuantificables y objetivas, sino que hay que incorporar técnicas cualitativas que garanticen una valoración libre de prejuicios y rasgos subjetivos: triangulaciones, contrastes entre fuentes, establecimiento de mínimos para tomar decisiones, etc.

#### e) *Carácter colaborativo de la evaluación*

La colaboración de distintos profesionales: profesores, tutores, orientadores, etc. en la realización de esta evaluación psicopedagógica es esencial. Cada uno desde su nivel de conocimiento de la situación del alumno/a enriquecerá la visión que se tenga al conjugar distintas perspectivas.

### 1.2. Ámbitos de la realidad educativa evaluados

Se deberá recoger información del alumno/a y del contexto familiar y escolar; a fin de:

- Identificar necesidades educativas o desajustes.
- Fundamentar y concretar propuestas de currículo.
- Determinar el tipo de ayudas que precisen.

#### a) *El alumno/a*

Debe recogerse información sobre:

- Historia educativa y escolar del alumno/a.
- Competencia curricular en relación a los objetivos y contenidos del ciclo o curso, describiendo los desajustes y los puntos fuertes.
- Condiciones personales en relación a las capacidades de la etapa.
- Motivación, autoestima y expectativas del alumno/a.
- Estilos de aprendizaje y modalidades de aprendizaje que más favorezcan al alumno/a.
- Competencias y dificultades en relación a los materiales utilizados.

### b) *La escuela*

- Características de la intervención educativa: tipo de programación, grado de adaptabilidad de la misma, metodologías utilizadas, forma de evaluación, etc.
- Clima del aula: relaciones en el grupo de clase y con los profesores, relaciones entre iguales, clima emocional, etc.
- Apoyo emocional y de motivación de los profesores hacia el alumno/a.
- Expectativas de los profesores hacia el alumno/a y explicaciones que dan al desajuste observado.

### c) *La familia*

- Características de la familia y de su entorno.
- Expectativas de los padres.
- Apoyo emocional y de motivación de los padres y otros miembros de la familia.
- Posibilidades de cooperación en las medidas que se tomen.

## 2. PROCESO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

### 2.1. El proceso de evaluación

La evaluación psicopedagógica empieza cuando la solicita el equipo docente, que la considera necesaria para un alumno/a con dificultades generalizadas de aprendizaje que corre el riesgo de no alcanzar los objetivos de la etapa si sigue el currículo ordinario, y necesita o bien incorporarse a una Unidad de Currículo Adaptado, o bien a un Programa de Diversificación Curricular en el que pueda acceder a los objetivos de la etapa y por tanto al título, o finalmente orientarse a Programas de Garantía Social.

Al solicitarlo pues el equipo docente, se deberá recoger información de forma progresiva, hasta que se considere suficiente para tomar una decisión. Debe recogerse solamente la información precisa para fundamentar la decisión. El principio de economía debe presidir el proceso de recogida de información en la evaluación psicopedagógica.

Se recogerá información de distintas fuentes que aporten diversas perspectivas de la situación del alumno/a y de su contexto: los profesores, el alumno/a, sus padres y el orientador. Se utilizará diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación.

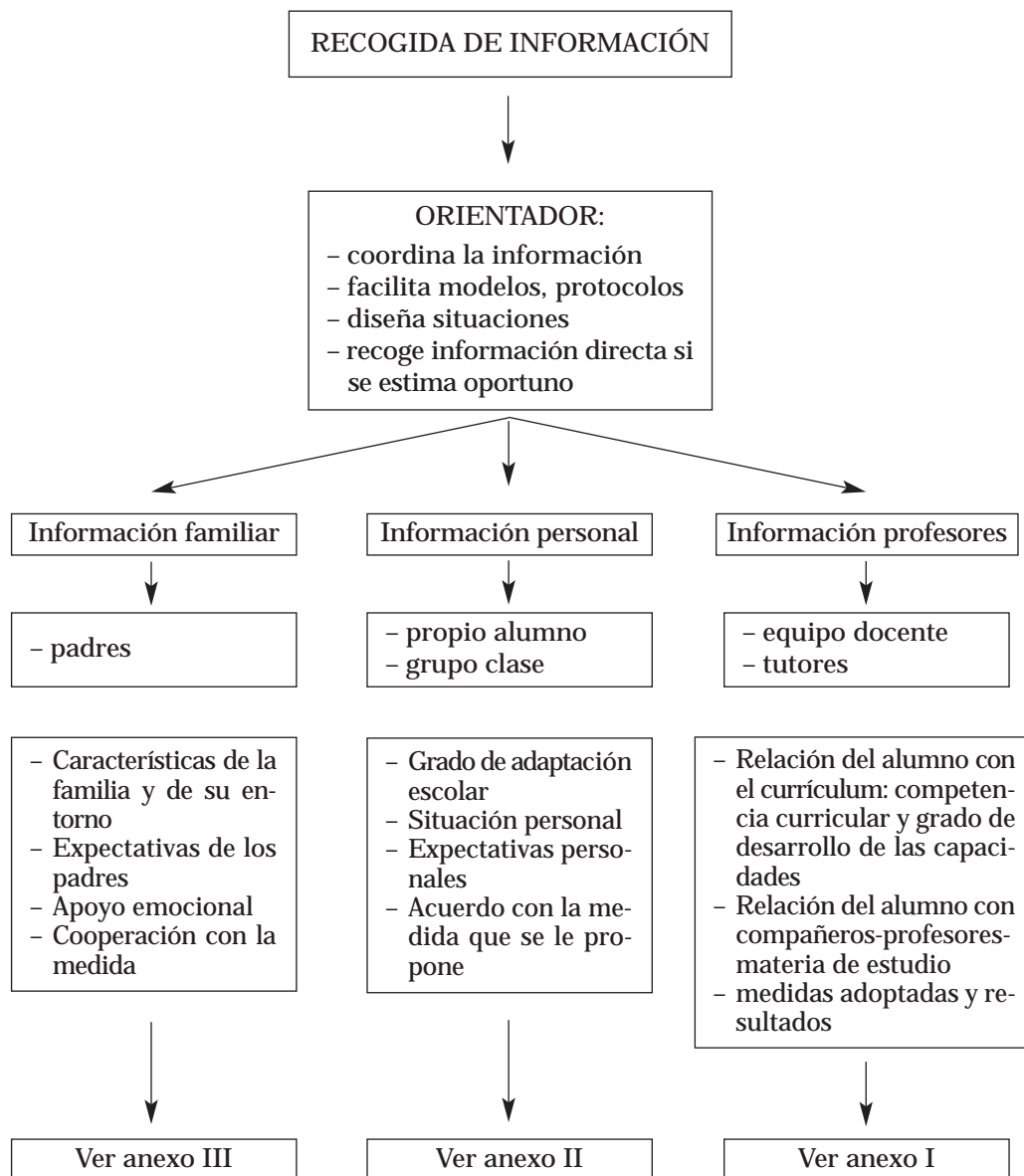
A continuación, como guía de trabajo, se presentan las tres fases de la Evaluación Psicopedagógica:

### 2.2. Fase I: Evaluación de la competencia curricular y del contexto familiar y escolar

En esta primera fase se pretende conocer la situación real del alumno/a en relación al currículo, al contexto escolar y familiar. La primera aproximación se produce conjugando información de distintas fuentes; se trata de confrontar distintas visiones y versiones que pretenden explicar la situación actual del alumno/a.

El orientador coordinará el proceso de recogida de información y propondrá, en su caso, modelos para realizar la evaluación. Aparte de eso, será el encargado de recoger información familiar y, cuando se estime necesario, información personal del alumno/a

Cuadro I'



1. El anexo I incluye modelos de recogida de información por parte de los profesores. El anexo II incluye modelos de recogida de información sobre los alumnos. El anexo III incluye modelos de recogida de información familiar. El anexo IV incluye cuadros en los que se especifican capacidades no cognitivas sobre las que interesa recoger información. Así mismo describe las situaciones idóneas para su recogida.



## A. Proceso de recogida y análisis de la información

### a) *La información de los profesores*

Interesa conocer cómo explican los profesores la situación de los alumnos/as en relación al currículo de las áreas; qué dificultades creen que tiene en relación al currículo ordinario: Estos intentos de explicación son en efecto atribuciones del profesor en relación a las dificultades del alumno/a.

Es importante conocer también los puntos o aspectos que van a facilitar los aprendizajes, y no lo es menos saber qué medidas han tomado ya los profesores y qué efecto han tenido, Estas medidas pueden referirse al Proyecto Curricular, a las programaciones, a la organización del aula, al tipo de materiales que utilizan, al clima del centro y del aula, etc.

Toda esta información debidamente recogida y organizada va a permitir conocer la relación entre la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista del profesorado. (Ver anexo 1)

En resumen, se trata de recoger información de los siguientes ámbitos:

#### Cuadro II

- La relación del alumno/a con el currículo (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, materiales, motivación y actitud del alumno/a, etc.).
- La relación del alumno/a con los compañeros y con el adulto (expectativas de los profesores, clima del aula, interacciones, atribuciones del éxito o fracaso...).
- Las medidas, si las hay, para facilitar el ajuste de la enseñanza a la situación del alumno/a.

### b) *Información del propio alumno/a*

La información aportada por el alumno/a será muy útil para conocer su situación académica y los problemas que encuentra. Solamente él podrá decirnos cómo ve la situación, qué áreas y experiencias del currículo le interesan, qué dificultades ha ido encontrando a lo largo de los años, qué apoyo ha recibido del profesorado, de los compañeros y de los padres. Igualmente interesa saber si el alumno/a tiene intención o no de seguir estudiando, y qué intereses académicos y extraacadémicos tiene. (Ver anexo II)

### c) *La información de los padres*

El orientador recogerá información del contexto familiar del alumno/a y sintetizará la información que proviene de los profesores, del alumno/a y de los padres. En algún caso, podrá utilizar pruebas individuales para conocer algún aspecto del desarrollo personal o social de difícil evaluación por otros medios. (Ver anexo III)

## B. La valoración de la información y la toma de decisiones

Una vez recogida la información, el profesor-tutor, un profesor de área del ámbito práctico, otro del científico-matemático y otro del ámbito «lingüístico y social» que vayan a impartir los programas de la unidad de currículo adaptado y de diversificación curricular, valorarán, coordinados por el orientador y dentro del Departamento de Orientación, la información recogida y decidirán si basta para decidir si el alumno/a debe incorporarse a una unidad de currículo adaptado, un programa de diversificación curricular..., etc. o si por el contrario la información disponible no es suficiente.

En caso afirmativo, se decidirá lo más conveniente: incorporación al programa de currículo adaptado, al de diversificación curricular, al módulo de garantía social, repetición de curso, adaptación curricular, otras...

En el caso de que se requiera más información, bien para fundamentar la decisión bien para elaborar el Programa de Desarrollo Individualizado, se pasará a una segunda fase en la que se evaluarán de forma contextualizada las condiciones personales en relación a las capacidades de la etapa.

### 2.3. Fase II: Evaluación contextualizada de las condiciones personales en relación a las capacidades de la etapa

Esta segunda fase tiene una doble función: por una parte, si la información recogida en la primera fase no es suficiente, recabar más información para justificar la decisión de incorporarlo a un programa de diversificación o las otras posibilidades barajadas en el punto anterior; y, por otra, disponer de datos sobre las competencias básicas del alumno/a, para ajustar el currículo y la ayuda pedagógica en los programas de currículo adaptado, diversificación...

De forma contextualizada y mediante instrumentos específicos, el orientador en colaboración con algún profesor encargado de la docencia de las áreas específicas, recogerá información sobre las capacidades descritas en los ejemplos que recoge el volumen II (parte II)

Para esta recogida de información se usará la observación sistemática y guiada, mediante protocolos de situaciones reales en las que se plantean al alumno/a cuestiones y problemas que le hagan poner en práctica estas capacidades básicas de la etapa.

### 2.4. Fase III: Determinación de los ámbitos de desarrollo prioritarios

En un tercer momento se procederá a determinar, a partir de la información recogida en las dos fases anteriores qué aspectos de las capacidades de la etapa se consideren prioritarios para facilitar el desarrollo personal y escolar del alumno/a.

Estas capacidades podrían agruparse en dos grandes ámbitos: capacidades relacionadas con el ámbito cognitivo y relacionadas con el ámbito socioafectivo.

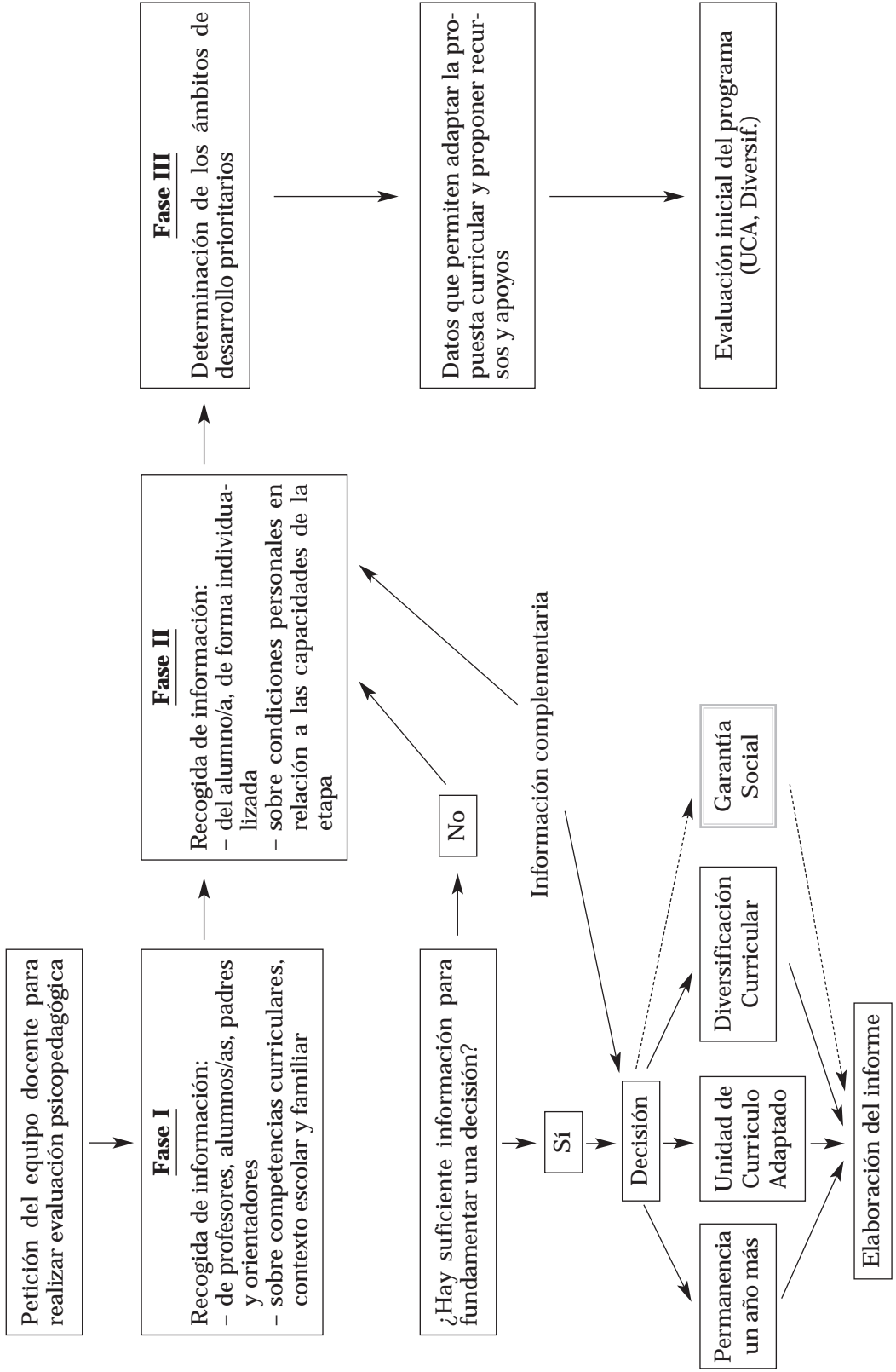
a) *Ámbito cognitivo*

- *Adquisición de contenidos de aprendizaje:* hechos, conceptos, principios, procedimientos y actitudes en relación a la cultura básica de cualquier ciudadano.
- *Formación de capacidades cognitivas:*
  - «Aprender a aprender» en cualquier situación de la vida, tanto escolar como extraescolar.
  - «Aprender a pensar» en situaciones sociales.

b) *Ámbito socioafectivo*

- *Área personal:* «aprender a vivir» de forma equilibrada y con un grado de autoestima aceptable.
- *Área social:* «aprender a convivir» incorporando habilidades sociales y valores de respeto y convivencia.
- *Área escolar:* «aprender a trabajar» planificando el trabajo y desarrollando hábitos de esfuerzo, automotivación, cooperación y trabajo en grupo, etc.

A partir de esta valoración se podrá enfocar los programas de currículo adaptado o diversificación como una respuesta educativa que tiende a la personalización y a la ayuda individualizada al alumno/a.



### 3. CARACTERÍSTICAS DEL INFORME PSICOPEDAGÓGICO

Una vez realizada así la evaluación psicopedagógica, el Departamento de Orientación deberá elaborar un informe con las conclusiones que se desprendan de la evaluación. Esta tarea le corresponde al orientador.

El informe psicopedagógico es un documento personal de cada alumno/a sujeto de evaluación psicopedagógica. En él se reflejará la razón de haber llevado a cabo la evaluación, y además la situación evolutiva y educativa del alumno/a, haciendo referencia expresa de los diferentes contextos de los que se ha obtenido información relevante, y describiendo su nivel de competencia en estos aspectos.

Se deberán detallar expresamente las necesidades educativas, relacionando la etapa evolutiva del alumno/a con el currículo correspondiente de la etapa, describiendo la naturaleza de las dificultades y, en la medida de lo posible, sus causas. Como conclusión de esta síntesis se debe orientar la propuesta curricular de la Unidad de Currículo Adaptado o del programa de Diversificación Curricular.

De cualquier manera, y con carácter general, el informe psicopedagógico, síntesis de la evaluación psicopedagógica, incluirá como mínimo los siguientes apartados debidamente cumplimentados:

1. *Motivo de la intervención:*

En este caso, el origen de la demanda está en el equipo docente que considera que el alumno/a en cuestión puede beneficiarse de una Unidad de Currículo Adaptado o de un programa de Diversificación Curricular.

2. *Datos personales e historia escolar:*

3. *Desarrollo general del alumno/a.*

En este apartado se deberá incluir, entre otros aspectos, el nivel de competencia curricular, las condiciones personales del alumno/a en relación al desarrollo de capacidades propuestas en la etapa, el estilo y las modalidades de aprendizaje que más favorezcan al alumno/a, etc.

4. *Aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar.*

Se tendrá en cuenta todo el proceso de recogida de información en los diferentes contextos en que se ha realizado la evaluación y la información facilitada por todas las personas que hayan intervenido.

5. *Importancia de la influencia de la familia.*

En relación a la nueva propuesta curricular, aspectos que la facilitan, aspectos relevantes para la toma de la decisión, etc.

6. *Descripción de las necesidades educativas o de las características del estilo de aprendizaje del alumno/a.*

Se trata de poner en relación las necesidades educativas y el estilo de aprendizaje con el estilo de enseñanza más apropiado, así como de tener en cuenta una previsión de necesidad de apoyos personales y materiales, valorando los recursos existentes y los que deban ser incorporados.

7. *Conclusiones finales y propuesta curricular.*

## ANEXO I

### INFORMACIÓN DE LOS PROFESORES

#### *Pautas para el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica*

A partir de la LOGSE, la educación es una, todos los alumnos/as tienen necesidades educativas singulares y solamente algunos presentan necesidades educativas más especiales para alcanzar objetivos comunes dentro de un mismo contexto educativo.

Actualmente se cuestiona el modelo médico tradicional de diagnóstico centrado en el alumno («él es deficiente» o «él es el que tiene el problema») que sólo sirve para «clasificar» en relación a una supuesta «normalidad» e incluso el modelo de inteligencia. Modelo que, claramente comprometía en menor medida al sistema educativo y condicionaba seriamente las expectativas de padres y profesores sobre el alumno.

A partir de ahora se impone un modelo interactivo para la intervención, un enfoque cuyas características más relevantes serían:

- Las necesidades educativas de un alumno se sitúan dentro del proceso interactivo: alumno-situación de aprendizaje. Consecuentemente evaluamos la situación de aprendizaje y al alumno dentro de la misma.
- Las necesidades educativas debe valorarlas el propio profesor en coordinación con otros profesionales: orientador, profesores de apoyo, departamentos de orientación...
- La valoración se hará en función de la propuesta curricular hecha para todos los alumnos.
- Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayuda necesaria en función del modelo curricular establecido.
- Las adaptaciones que precisen requieren el compromiso y la coordinación de todos los profesionales concretando para ello cauces y tiempos concretos.

Por todo ello, consideramos importante tener en cuenta una serie de pasos o pautas consensuados por todos para llevar a cabo en equipo la evaluación e intervención psicopedagógica. Pasos o aspectos que, salvo los dos primeros, no siguen un orden lógico ni a veces son necesarios. La estrategia de cada caso determinará indivi-

dualmente la cadena que podrá cortarse tras la puesta en común de cualquier eslabón de la misma.

## 1. La hoja de detección

Cuando se detecte un problema que juzguemos importante será lo primero que haya que hacer por parte del profesor/a o equipo docente demandante.

Las causas más frecuentes son dificultades de aprendizaje o trastornos de comportamiento y relación.

La hoja de detección se define por las siguientes características:

- a) Facilita la concreción del problema por parte del profesor/a y/o del equipo docente.
- b) Exige de todos actitudes de observación, reflexión y contraste muy necesarias.
- c) Recoge datos sobre aspectos esenciales: actitudes del alumno, relaciones sociales, esfuerzo, participación, competencias y dificultades en áreas concretas...

La hoja de detección será rellenada ordinariamente por el equipo docente. Sólo si la problemática atañe únicamente a algún profesor será cumplimentada individualmente por éste.

## 2. Puesta en común de la hoja de detección

### a) *Niveles*

- Sesión de coordinación: Orientador-Equipo docente
- Entrevista: Orientador-Profesor/a

### b) *Objetivos*

- Establecer una relación clara y funcional con los profesores sobre el problema: objetivos y compromisos de cada uno, expectativas...
- Proceso a seguir, pasos a dar más adelante, conveniencias o no de entrevistarse con la familia, proceder a una observación en el aula, etc.
- Ampliar la información obtenida a través de la hoja de detección y profundizar en la misma.

### c) *Coordina: el Orientador*

Instrumentos:

El Orientador echará mano de diferentes guías según el problema que evidencie la hoja de detección (de aprendizaje, conducta...).

### 3. La entrevista con la familia

#### a) *Niveles*

Según los objetivos del caso en la fase anterior se determinará la conveniencia de la misma, así como los que deben estar presentes: padres, profesores, alumno/a, orientador... En el caso de los padres, hacer hincapié en que deben acudir los dos.

#### b) *Contenido*

La información a intercambiar con la familia deberá, al menos, centrarse en los siguientes datos:

- Quiénes somos y cuál es el motivo de nuestra cita
- Qué piensan del problema y cómo se ha tratado hasta ahora
- Historia personal y familiar del alumno/a
- Acuerdos y compromisos mutuos, colaboraciones.

*(El Orientador facilitará una guía al que lo desee)*

### 4. Observación del alumno/a en el aula

#### a) *Objetivos*

- Conocer la dinámica de la relación alumno-contexto aula respecto al problema suscitado.
- Conocer las dificultades del alumno en relación al trabajo concreto de las áreas.
- Conocer la capacidad y disposición del alumno para recibir ayudas concretas.

#### b) *¿Quién la lleva a cabo?*

- Normalmente el orientador. En cuyo caso deberá consensuarse con el profesor correspondiente.
- Para observaciones más puntuales, cualquier profesor puede llevarla a cabo con la guía correspondiente.

### 5. Exploración individual a cargo del orientador

Si la especial complejidad del caso lo requiere y así lo considera el orientador, éste procederá a la exploración diagnóstica del alumno/a.

### 6. Puesta en común

Estarán presentes los mismos que protagonizaron el paso 2.º.



## 7. Devolución de la información al alumno/a y a familia

- La devolución a la familia dependerá de los acuerdos tomados en la puesta en común.
- Los encargados de la devolución serán normalmente el orientador con el profesor o tutor correspondiente.

Según las circunstancias también lo puede hacer el orientador o el tutor.

## 8. Seguimiento

Valoración periódica sobre la evolución del caso y la eficacia de las medidas tomadas.

Responsables: Equipo Docente, profesor/a, tutor/a

## 9. Materiales complementarios

- Entrevista sobre una conducta-problema con el Alumno/a para recoger datos desde su propio punto de vista.
- Descripción de conductas en el Aula (Entrevista del Orientador al Tutor).

**E.S.O.**  
**REGISTRO DE EVALUACIÓN TRIMESTRAL**

Alumno/a: \_\_\_\_\_ Ciclo \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Trimestre \_\_\_\_\_

Áreas	Calificación oficial <sup>1</sup>	Esfuerzo personal <sup>2</sup>	M.E. Adoptada <sup>3</sup>	M.E. Propuesta <sup>4</sup>
Lengua Castellana y Literatura				
Lengua Extranjera				
Matemáticas				
Ciencias de la Naturaleza				
Ciencias Sociales. Geografía e Historia				
Educación Física				
Educación Plástica y Visual				
Tecnología				
Música				
Optativa (_____)				
Religión				

1. Calificación Oficial: En relación a los objetivos oficialmente exigidos para el curso.
2. Esfuerzo Personal: A = Alto N = Normal B = Bajo.
3. M.E. Adoptada: Medida educativa adoptada hasta el presente: refuerzo, adaptación curricular...
4. Propuesta de M.E.: Propuesta de nuevas medidas educativas.

*Observaciones generales*

	A	B	C	D
Se responsabiliza ante el aprendizaje				
Participa en las actividades de clase				
Es autónomo/a en el proceso de aprendizaje				
Presenta los trabajos con orden y limpieza				
El alumno/a se comporta correctamente en el aula				
Colabora con los compañeros en proyectos comunes				

**A:** Siempre. **B:** Regularmente. **C:** A veces. **D:** Rara vez

*Datos de interés de la acción tutorial y de la relación con padres o tutores:*

--

*Seguimiento y resultados de las medidas educativas adoptadas hasta ahora:*

--

*Nuevas medidas educativas:*

--

*Otras observaciones de interés:*

--

## RECOGIDA DE INFORMACIÓN POR ÁREAS

### *Objetivo*

Se trata de que cada profesor refleje aquella información que el tutor/a pueda utilizar en todo momento para tener un fiel reflejo de la situación de sus alumnos en cada una de las áreas y disponer así de un instrumento de ayuda cuando se entreviste con las familias o el propio alumno/a.

### *Procedimientos para su utilización*

Habrán ejemplares de este modelo en la sala de profesores para que cuando un tutor/a lo requiera se cumplimente y entregue en su casilla lo antes posible.

Area:	Profesor/a:	
Informe solicitado por:		
Alumno/a	Curso:	Fecha:

Valora de 0 a 5\*

### *Actitud*

	0	1	2	3	4	5
Atención-interés en clase						
Esfuerzo personal, responsabilidad, trabajo, cumplimiento de tareas						
Participación						
Comportamiento						
Relación con sus compañeros/as						
Relación con el profesor/a						
<b>RENDIMIENTO EN RELACION AL PROGRAMA</b>						

\* 0 = muy poco. 1 = poco. 2 = insuficiente. 3 = suficiente. 4 = bien. 5 = muy bien.

*Otras observaciones:*

*Propuesta para el alumno/a:*

## SÍNTESIS GLOBAL POR ÁREAS

Alumno/a: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

### Áreas del Curso

	0	1	2	3	4	5
ACTITUD GENERAL						
Atención-interés en clase						
Esfuerzo personal, responsabilidad, trabajo, cumplimiento de tareas						
Participación						
Comportamiento						
Relación con sus compañeros/as						
Relación con el profesor/a						
RENDIMIENTO EN RELACION AL PROGRAMA						

\* 0 = muy poco. 1 = poco. 2 = insuficiente. 3 = suficiente. 4 = bien. 5 = muy bien.

*Otras observaciones:*

*Propuesta para el alumno/a:*

## PUESTA EN COMÚN DE LA HOJA DE DETECCIÓN

Alumno/a: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Informe solicitado por: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

1. Motivo, problema, preocupación...

2. Posibles explicaciones o causas en relación al alumno/a

En relación a exigencias o niveles curriculares

Carencia de hábitos y/o técnicas de estudio

Déficits de atención y concentración

Problemas de comportamiento, de relación con los compañeros o profesores

Falta de motivación, de interés, escasa autoestima, sentimientos de «indefensión aprendida» (haga lo que haga...) etc.

Carencia de estímulos educativos, problema sociocultural familiar o del entorno, etc.

3. Aspectos para analizar en la relación profesor/a-alumno/a

- ¿Crees tú que el alumno/a será capaz de superar el problema? Sí. No. ¿Por qué?

- ¿Reconoces frecuentemente su esfuerzo pública y/o privadamente?

- ¿Le facilitas la posibilidad de mejorar sus calificaciones?

- ¿Fomentas la consideración de sus errores como ocasión para aprender?

- ¿Facilitas su integración en grupos cooperativos en la medida que lo permita la naturaleza de la tarea?

4. ¿Qué se ha hecho hasta ahora para resolver este caso?

5. ¿Qué falta por hacer?

6. Después de estas informaciones y su puesta en común,  
¿consideramos necesario avanzar más en el análisis del caso?

Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué sentido?

Nuevos pasos, compromisos y responsabilidades a concretar

DESCRIPCIÓN DE CONDUCTAS EN EL AULA  
(entrevista del Orientador al Tutor)

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

1. Especifica, por favor, las conductas del alumno/a más molestas.  
Escríbelas por orden de importancia

2. Elige la primera y analízala según se te indica:

¿Cuándo? ¿En qué situación?	¿Qué hace o dice el/ella?	¿Cómo reaccionas tú? ¿Y los compañeros?

3. En tu opinión, ¿qué tipo de tareas realiza más a gusto este alumno/a?  
Escríbelas por orden:

4. En qué otro tipo de tareas le ves que pasa o está a disgusto?:  
Ordénalas de mayor a menor desagrado:

5. Cómo se comporta con los compañeros/as que se sienten más cerca de él/ella?  
¿Y con los demás?
  
6. ¿Qué opinión crees que tienen sus compañeros sobre él/ella?
  
7. ¿Qué opinión tienen los profesores sobre él/ella? (Incluye tu propia opinión)
  
8. Escribe ordenadamente las cosas que hace bien:  
¿Le has reconocido o felicitado alguna vez por estas conductas? ¿Cuáles?
  
9. En tu opinión el rendimiento de este alumno teniendo en cuenta sus posibilidades es:
  
10. Por último, ¿qué medidas habría que tomar para ayudarle a mejorar sus conductas problemáticas?



## ANEXO II

### INFORMACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS

#### *Información previa del alumna/o candidato a un programa de diversificación curricular*

##### *Objetivo*

Elaborar un instrumento para la recogida de información del alumno/a (vivencias sobre lo académico, expectativas de futuro, motivación, etc.), que complete, sustituya o sea previo a la entrevista con el alumno/a.

A continuación, proponemos una posible secuencia de pasos a realizar en el proceso de toma de decisiones, en cuanto a la adscripción del alumno/a al Programa de Diversificación Curricular.

##### *Pasos del proceso*

1. El equipo docente señala qué alumnos/as, por su trayectoria, serían susceptibles del Programa de Diversificación.
2. Recopilación de datos del alumno/a en el centro, a partir de:
  - Libro de escolaridad
  - Registro acumulativo de evaluación
  - Informe de evaluación de final de ciclo
  - Informe psicopedagógico, de salud, familiar, etc... (si existieran)
  - Informes de tutoría
3. Investigación de las expectativas del alumno/a sobre su progreso, futuro,...
4. Información al alumno/a sobre qué es un Programa de Diversificación Curricular, y de forma paralela información a la familia.
5. Toma de decisión por parte del alumno/a y su familia de asistencia o no a un Programa de Diversificación.

En caso afirmativo se continuaría con el proceso de evaluación psicopedagógica.

En caso de que la decisión fuera negativa el equipo docente estudiaría otras posibles medidas de atención al alumno/a.

Dentro de los pasos señalados en este proceso, el trabajo realizado por nuestro grupo correspondería al punto 3.: Investigación de las expectativas del alumno/a sobre su futuro, vivencia de su evolución escolar y motivación.

### *Fases de la realización de este trabajo*

Trabajamos con la posibilidad de lograr el objetivo señalado a través de:

a) Actividades de tutoría con el grupo/clase enmarcadas dentro de un programa más amplio de información a los alumnos/as sobre la oferta educativa del centro, con el fin de que llegasen a conocer las características de un Programa de Diversificación como una opción más de las existentes.

b) Actividades de tutoría con los alumnos/as susceptibles del Programa de Diversificación con el fin de que lo conozcan.

c) Cuestionario individual de recogida de información de los alumnos/as candidatos/as al Programa.

Finalmente nos decidimos a desarrollar esta última opción, debido a diversos factores:

- Economía de Tiempo/Esfuerzo.
- Obtención de información directa del propio alumno/a.
- Mayor sistematización de la propia información.

No obstante, creemos que estas alternativas no tienen por qué ser excluyentes.

### *Justificación del contenido del cuestionario individual*

El contenido del cuestionario responde a la idea previa que tenemos los componentes del equipo sobre las características tipo del alumnado de Diversificación en cuanto a: Comprensión, Atención-Concentración, Aptitud Verbal, Abstracción-Relación, Intereses, Rendimiento Académico, Autoestima, Integración Grupo-Clase, Familia, Expectativas, Hábitos, Vivencia ante el rendimiento escolar y conocimiento de las características de un Programa de Diversificación Curricular.

No hemos sido exhaustivos/as en el número de preguntas de cada uno de los apartados debido a que el objetivo de este instrumento es un primer acercamiento a la situación del alumno/a.

La forma de redacción de las preguntas ha pretendido:

- Ajustarse al lenguaje usual del alumno/a, personificándolo en el tiempo verbal utilizado.
- Darle un enfoque positivo de cara a evitar una imagen negativa tanto de sí mismo como de un Programa de Diversificación Curricular.

*Nota:* El acetato corresponde a la categoría de los apartados que aparecen en el protocolo y que no constan en el mismo.

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN  
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

1. ¿Entiendes sin dificultad las explicaciones de clase (lo que oyes, te cuentan, instrucciones que te dan...)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. ¿Entiendes sin dificultad la mayoría de los textos escritos (vocabulario, expresiones,...)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. ¿Eres capaz de concentrarte en las explicaciones mientras lees, trabajas, etc...?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Normalmente sé expresar lo que quiero decir al profesor, a los compañeros en distintas situaciones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Sitúa tu riqueza de vocabulario.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. ¿Eres capaz de aplicar lo aprendido en clase para resolver situaciones y problemas parecidos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Escribe las tres materias que más te gustan:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

8. Escribe las tres materias que menos te gustan:
  1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
9. Escribe las tres materias en las que te encuentres más «perdido»:
  1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
10. Escribe las tres materias en las que obtienes mejores notas:
  1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
11. Creo que no sirvo para estudiar.
12. No me gusta estudiar, aunque tengo capacidad.
13. Me resultaría más fácil aprobar si estuviera en un grupo en el que todos tuviéramos el mismo nivel.
14. No quiero salir de mi grupo de clase a otro, aunque digan que es mejor para mí.
15. Dentro del grupo de mi clase tengo muchos compañeros que, además, son amigos.
16. Las clases son aburridas y por eso me entretengo hablando con mis compañeros, haciendo tonterías,...
17. A la hora de tomar una decisión respecto a los estudios, la opinión que cuenta más para mí es: (Rodea)
  1. La de mis padres.
  2. La de mi tutor/a.
  3. La de mis amigos/as.
  4. La de mis hermanos/as.
18. Estaría dispuesto a salir de mi grupo de clase dependiendo de quienes fueran los profesores.
19. En mi casa me dicen que no valgo para estudiar.
20. En mi casa me acusan de vago y de no querer estudiar, aunque consideran que soy inteligente.
21. Mis padres insisten en que debo esforzarme en sacar la E.S.O. para que tenga mejores oportunidades en la vida.
22. A mis padres no les gustaría que cambiara de grupo, aunque el Tutor/a así lo crea.

23. En mi casa me exigen que apruebe sin importarles las razones que tengo para no hacerlo.
24. Vengo al instituto porque me obligan en casa, pero no me gusta y en cuanto pueda me pondré a trabajar.
25. ¿Cómo te ves a los 19 años?  
¿Trabajando? ¿En qué?  
¿Estudiando? ¿Qué?
26. Cuando sales del instituto ¿qué sueles hacer? (Rodea)
- Ir a casa.
  - Estudiar.
  - Leer.
  - Ver la televisión.
  - Salir con los amigos/as.
  - Oír música.
  - Clases particulares.
  - Practicar deportes.
  - Nada en concreto.
  - Otras actividades \_\_\_\_\_
27. ¿Dedicas un tiempo al estudio? (Rodea)
- Casi todos los días.
  - Sólo cuando hay exámenes.
  - Casi nunca.
28. ¿Cómo reaccionas cuando te dan las notas? (Rodea)
- Me preocupa lo que piensen en casa.
  - Me da igual.
  - Me estimulan a mejorarlas.
  - Me hundo cuando son bajas.
  - No les doy mucha importancia.
  - Siento que el esfuerzo que he realizado ha merecido la pena.
29. ¿Cómo reaccionan tus padres ante las notas? (Rodea)
- Intentan ayudarme para que me supere.
  - No les preocupan demasiado.
  - Se disgustan cuando son bajas.
  - Me animan cuando creen que me he esforzado.
  - Me riñen o castigan.
30. ¿Conoces qué es un Programa de Diversificación Curricular?
- Sí. Escribe lo que sepas \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - No

## 1. Objetivo de la entrevista

*Explicación breve de lo que pretendemos*

- Que el alumno conozca lo que es un programa de diversificación curricular.
- Saber si está dispuesto a seguir un programa de estas características.

## 2. Historia escolar

*Calificaciones, repeticiones, centros en los que ha estado escolarizado, cuándo empieza a tener dificultades.*

- ¿En qué centro has estudiado antes de venir al I.E.S.?
- ¿Has notado algún cambio al venir al Instituto? ¿Cuáles?
- ¿Has repetido algún curso?
- ¿En qué áreas tienes o has tenido más dificultades? ¿Desde cuándo? ¿Por qué?
- ¿Has tenido alguna vez apoyo en los centros que has estudiado?
- ¿Seguías un Programa de estudios diferente al de tus compañeros?
- ¿Cómo te sentirías si te proponen un programa diferente?

## 3. Causas a las que el alumno atribuye su situación actual

*Personales*

*Actitud ante el estudio, motivación, estilo de aprendizaje (atención, concentración, comprensión, forma de abordar tareas...).*

- ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?
- Entre las tareas que realizas a diario. ¿Qué valor tiene para ti el estudio?
- ¿Para qué sirve el estudiar? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene para ti?
- Cuando estás en clase, ¿disfrutas en unas áreas más que otras? ¿por qué?
- ¿Qué áreas aprendes con más facilidad?
- ¿Cuando vas a estudiar, cómo te planificas? ¿Tienes un horario?
- A la hora de abordar una tarea ¿qué es lo que haces? ¿Te pones enseguida? ¿Lees, comprendes, resumes...?

*Escolares*

*Relación con los profesores, compañeros... Relación con las distintas áreas.*

- ¿Qué ha supuesto para ti el cambio de etapa?
- ¿Has notado mucha diferencia en la relación con los profesores y con el tutor?
- ¿Crees que los profesores te ayudan para aprender?

- ¿Cuando no entiendes algo, se lo preguntas al profesor o a algún compañero?
- ¿Te llevas bien con tus compañeros?
- ¿Qué áreas son las que más te gustan? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades has encontrado? ¿Desde cuándo?
- ¿Cómo intentas solucionar estas dificultades?
- ¿Sigues teniendo dificultades? ¿Por qué?

### *Familiares*

*Apoyos que recibe. Interés de la familia por sus estudios. Qué condiciones tiene para el estudio.*

- ¿Te ayuda alguien de tu casa a realizar las tareas?
- ¿Vas a clases particulares?
- ¿Tienes tiempo para estudiar?
- ¿Dispones de un lugar apropiado para hacerlo? ¿En qué condiciones?
- ¿Qué te dicen en tu familia de esta situación?
- Te animan a que estudies
- Te controlan el estudio.
- Te riñen.
- Te castigan.
- No te dicen nada...
- ¿Quién te lo dice?

## 4. Qué piensa hacer de cara al futuro

*Posibilidades laborales dentro de la familia.*

*Expectativas de la familia.*

*Expectativas del alumno con respecto al estudio y trabajo.*

- ¿Te has planteado qué piensas hacer si sales del Centro y dejas los estudios?
- ¿Sabes que el título te va a ser imprescindible para «todo» en la vida?
- Quizás en tu familia alguien te haya ofrecido algún trabajo ¿es así? ¿Tienes posibilidades de trabajar en una empresa familiar?
- ¿Qué te han dicho en casa al saber que vas a dejar de estudiar?
- ¿Están de acuerdo con tu opción?
- ¿Les preocupa qué posibilidades laborales tendrás y en qué forma esta decisión puede determinar tu vida?
- ¿Has pensado en las repercusiones de tu decisión?
- ¿Tienes interés en algún tipo de trabajo?
- ¿Aceptarías seguir estudiando si cambiaran la metodología y los programas de estudios?

## 5. Plantear la diversificación explicando

### *Ventajas*

- Otra vía para alcanzar el título de Secundaria.
- Planteamiento del Currículo Integrado.
- Distinta metodología (más práctica).
- Dos horas de tutoría (más ayuda).

### *Inconvenientes*

- No es segura la obtención del título.

## 6. Compromiso

- Hay que asumir este Plan de Estudios y modificar hábitos.

## 7. Implicación personal

Si está dispuesto a *asumir* todo lo que conlleva este Plan, concretar la entrevista con sus familias.

*Nota:* Queda claro, que las preguntas aquí señaladas son facultativas y pretenden ser un ejemplo de cómo desarrollar cada uno de los epígrafes. Cada entrevistador, sabemos, tiene su estilo y recursos propios; además cada situación es diferente y requerirá un planteamiento de entrevista distinto.



ENTREVISTA SOBRE UNA CONDUCTA-PROBLEMA CON EL ALUMNO/A PARA RECOGER DATOS  
DESDE SU PROPIO PUNTO DE VISTA

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

A. Establecimiento del clima inicial y situación de partida

- ¿Cómo te gusta que te llame?
- ¿De dónde eres?
- Háblame un poco de tu pueblo, lo que se te ocurra, tus amigos, las fiestas, en qué trabaja la gente, cómo se divierte, qué haces un día de fiesta...
- Háblame ahora de tu familia: cuántos hermanos tienes, su edad, cómo te llevas con ellos; tus padres, su profesión, cómo te tratan...
- ¿Qué te parece el Instituto? ¿Cómo son tus profesores, tus compañeros, lo que más te gusta y te disgusta...?

B. Conocimiento personal

- ¿Cuáles son tus mejores cualidades o habilidades? (Lo que haces bien).
  - En casa:
  - En el colegio:
  - En la calle:
- ¿Y cuáles tu principales defectos y malas costumbres? (lo que haces mal).
  - En casa:
  - En el colegio:
  - En la calle:

C. Autopercepción y análisis de la conducta-problema

- ¿Hay algunas cosas que haces o dices que no les gusta a tus profesores? ¿Qué cosas?

- ¿Con cuánta frecuencia te comportas así? ¿Cuántas veces lo haces al día o a la semana?
- ¿Por qué haces o dices esto tan a menudo?
- ¿En qué momentos, asignaturas o situaciones lo haces más?
- ¿Desde cuándo viene sucediendo esto?
- ¿Por qué no haces lo que te piden tus profesores?
- Cuando dices eso o te comportas así ¿qué reacciones observas en tu profesor/a y resto de tus compañeros?
- Profesor/a:
- Compañeros/as:

#### D. Compromiso de cambio

- En tu opinión, ¿en qué cosas deberías cambiar?
- ¿Por qué crees necesario cambiar esas conductas?
- ¿Cómo reaccionarían los demás si cambiaras?
- Tus profesores:
- Tus compañeros de clase:
- ¿Qué te impide cambiar?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarte?:
- Tus profesores:
- Tus compañeros de clase:
- ¿Desearías hablar este tema con el orientador?

ANEXO III  
INSTRUMENTOS PARA LA INFORMACIÓN  
FACILITADA POR LAS FAMILIAS

*Protocolo de recogida de información de los padres dentro de la  
evaluación psicopedagógica*

*Introducción*

Con este trabajo hemos pretendido elaborar un protocolo de recogida de información que complete, sustituya o sea previo a la entrevista con los padres, aunque también puede servir de guía a dicha entrevista.

Consideramos que este protocolo debe recoger los siguientes aspectos:

- Datos objetivos de los miembros que conviven en el domicilio familiar.
- Visión actual de los padres respecto a su hijo/a en relación a:
  - Personalidad.
  - Aficiones.
  - Integración en la familia y relaciones entre los miembros de ésta.
  - Contexto escolar.
- Expectativas sobre el futuro escolar y/o profesional de su hijo/a.

En nuestra opinión este protocolo debe ser un instrumento de obtención de información que resulte útil a posteriori para influir ante los padres en orden a propiciar el cambio en ciertos elementos de la vida familiar que estén condicionando negativamente la conducta y el rendimiento del alumno/a y una correcta opción profesional.

## CUESTIONARIO FAMILIAR

### A. Datos de la familia

Domicilio: \_\_\_\_\_ Población: \_\_\_\_\_ Tfno.: \_\_\_\_\_

Personas que conviven en el domicilio familiar:

Nombre	Parentesco	Edad	Profesión

### B. ¿Cómo veis a vuestro hijo/hija?

#### 1. Aspectos relacionados con su personalidad

- |  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
| Le gusta estar con sus amigos                  | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Prefiere estar solo                    |
| Hay que decirle siempre lo que tiene que hacer | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Tiene iniciativa para hacer cosas      |
| Cuando algo le sale mal vuelve a intentarlo    | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Si algo le sale mal lo deja            |
| Antes de realizar algo lo piensa y planifica   | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Habitualmente actúa de forma impulsiva |
| Casi siempre hecha la culpa a los demás        | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Normalmente suele autocul-pabilizarse  |
| Le gusta hablar sobre sus cosas                | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Es callado y reservado                 |
| Suele ponerse nervioso con facilidad           | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Generalmente es tranquilo              |
| Tiene buen humor                               | __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ | Habitualmente está triste              |

¿Hay algún aspecto de interés que quisierais añadir? \_\_\_\_\_

2. *Aficiones:*

- ¿Qué deportes practica? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué tiempo semanal dedica a ello? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué programas ve en la T.V.? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué lee habitualmente?

Periódicos      Revistas      Comics      Libros      No lee

- ¿Qué le gusta hacer de forma espontánea en sus horas libres? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. *Integración familiar:*

- Si tiene asignadas responsabilidades en casa citarlas (si no las tiene dejadlo en blanco):

Respecto a sus cosas y su habitación: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Respecto a las cosas comunes y el resto de la casa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué sucede cuando no cumple las responsabilidades asignadas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué paga recibe semanalmente? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Si existe alguna condición que deba cumplir para recibirla, citarla: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué horarios tiene habitualmente para estar fuera de casa (horas de volver a la noche, salidas de fin de semana, después de salir de la escuela...)? \_\_\_\_\_

---

---

¿Cómo se establecen dichos horarios? \_\_\_\_\_

---

---

- ¿De qué temas le gusta hablar en casa? \_\_\_\_\_

---

---

- ¿Hay alguna persona de la familia con quien tenga relaciones especialmente buenas? \_\_\_\_\_

---

---

#### 4. *Contexto escolar*

- ¿Qué reacción tiene cuando lleva a casa malas notas? (se entristece, dice que va a cambiar, echa la culpa a alguien...) \_\_\_\_\_

---

---

Ante esas malas notas, ¿qué pasa en casa? (qué hacéis vosotros, qué hace el resto de la familia, de qué se habla...) \_\_\_\_\_

---

---

- ¿Qué días y que horarios dedica al estudio? \_\_\_\_\_

---

---

¿Y los fines de semana? \_\_\_\_\_

---

---

¿Dónde estudia? \_\_\_\_\_

---

---

- Si habla en casa sobre la escuela, cita que es lo que dice sobre los siguientes aspectos (si no lo hace, dejad en blanco): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sus compañeros/as: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Los profesores/as: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Las diversas materias: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C. *¿Qué expectativas tenéis sobre vuestro hijo/a?*

- ¿Qué os parece que sería lo mejor para vuestro hijo/a el próximo curso? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Dónde veis a vuestro hijo/a en un futuro de 10 años? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué idea creéis que tiene vuestro hijo/a respecto al próximo curso? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿En qué creéis que a él/ella le gustaría trabajar en el futuro? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Objetivos de la entrevista*

1. Recoger información sobre el ambiente familiar: estilo educativo, relaciones...
2. Recoger información sobre las expectativas de los padres sobre su hijo/a.
3. Apoyo y motivación de la familia.
4. Posibilidades de colaboración y relación con la familia.
5. Contrastar otras informaciones.

*Recopilación de datos para la entrevista*

1. *Información previa sobre el alumno y la alumna*

– Datos del alumno y la alumna:

- Nombre. Fecha de nacimiento. Curso.
- Dirección. Teléfono.
- Nombre y profesión del padre.
- Nombre y profesión de la madre.

(Estos datos pueden obtenerse en secretaría).

– Datos significativos del ambiente familiar:

- Número de hermanos y hermanas, edades, estudios.
- Lugar que ocupa, relación con ellos y ellas.
- Otras personas que conviven en el domicilio familiar.
- Situación laboral de los miembros de la familia.

(Estos datos nos los puede proporcionar el tutor).

– Situación escolar:

- Datos escolares más relevantes: cambios de centro, rendimiento...
- Opinión del equipo docente sobre el alumno y la alumna en relación a:

Nivel de integración en el grupo.

Grado de interacción con el profesorado.

Historia académica/rendimiento escolar.

Grado de aceptación y cumplimiento de las normas establecidas tanto en el grupo como en el centro: existencia de problemas conductuales.

Hábitos de estudio: grado de realización de tareas, aporte del material solicitado en las áreas.

Aspectos a resaltar, del tutor o tutora, sobre el ambiente familiar del alumno o alumna.



- Opinión del alumno o alumna. Autovaloración de su imagen personal:  
Rendimiento académico.  
Interacción social con: El Centro; Fuera del Centro; En la familia.  
Autoestima.  
(Estos datos se recogerán en una entrevista previa con el alumno/a).

## 2. *Preparación de la entrevista*

- Fecha, hora.
- Hecha a petición de...
- Datos significativos de entrevistas anteriores.

## *Desarrollo de la entrevista*

### 1. *Contraste de datos obtenidos con anterioridad*

- Cambios significativos del ámbito familiar. Realización de preguntas para confirmar o renovar los datos obtenidos con anterioridad.
- Posibles cambios en: Dirección y Teléfono, situación socio-laboral de los miembros de la familia, estado civil del padre y de la madre, miembros que conviven en el domicilio familiar,...

### 2. *Descripción del motivo de la entrevista*

- Información sobre las diversas opciones: permanencia, diversificación curricular, programas de garantía social,...
- Actitud del padre y de la madre.  
(*Se refiere a la impresión de la actitud que traen ante la situación*).
  - Presencia de uno o ambos previa invitación a los dos.
  - Ideas preconcebidas en relación a las diferentes opciones.
  - Falta de interés hacia los estudios, futuro próximo de su hijo o hija,...
  - Sentimiento de incapacidad de los padres para tomar una decisión en relación al futuro académico de su hijo o hija.
  - Opción ya decidida con antelación a la entrevista.
  - Respuestas o emociones que les produce la situación escolar actual de su hijo o hija.
- Opinión del padre y de la madre respecto a cómo vive su hijo o hija la situación presente y en un futuro próximo.

### 3. *Información de la situación del alumno o alumna respecto a:*

- Estilo educativo familiar. Aquí haremos referencia a la manera general, del padre y de la madre, de entender la relación con sus hijos e hijas y la manera general en que se establecen.

- **Autonomía.** Grado de autonomía en los siguientes aspectos:
  - Cuidado de sus cosas personales.
  - Capacidad de opinión e intervención en la vida familiar.
  - Organización de su tiempo.
  - Compra de su ropa personal y uso del dinero.
  - Higiene y aseo personal.
  - Desplazamientos: solo o sola, en compañía de adultos.
- **Vida cotidiana.**
  - Relato de un día normal y de un día de fiesta familiar.
- **Hábitos de estudio:**
  - Análisis del lugar de estudio.
  - Horario de estudio y motivo de este.
  - Ocio/Actividades extraescolares (horas de dedicación semanal).
  - Participación en actividades deportivas y/o culturales.
  - Pertenencia a asociaciones juveniles.
  - Aficiones.
  - Clases de refuerzo: Asistencia a grupos de refuerzo académico (horas de dedicación semanal).
- **Actividades extraescolares, colaboración en el hogar, ocio,...**
- **Estructura de autoridad y normas:**
  - Trataremos de obtener información sobre el modelo de gestión de la autoridad familiar (autoritaria, democrática, laissez faire).*
  - Algunos indicadores que nos pueden ayudar:
    - Normas existentes en la familia.
    - Manera de establecer las normas.
    - Consecuencias del cumplimiento y del no cumplimiento de las normas (refuerzos positivos/negativos).
- **Forma de resolución de los conflictos:**
  - Conocimiento de la forma de afrontar los conflictos en la familia (evitación, regateo, rápida mediación, negociación...) a través de la descripción de alguna situación cotidiana:*
  - Llegar tarde a casa.
  - Incomplimiento de las tareas de casa asignadas.
  - (...)
- **Relaciones familiares:**
  - Se trataría de conocer el clima familiar general. Un posible indicador para analizar éste, sería conocer el grado de comunicación entre los miembros de la familia.*
  - Existencia de actividades en común entre los componentes.
  - Diálogo habitual sobre los problemas cotidianos.

- Relaciones sociales con los y las iguales:
  - Habilidad en el establecimiento de relaciones sociales.
  - Facilidad o dificultad en establecer nuevas relaciones.
  - Valoración del padre o de la madre sobre las relaciones de su hijo o hija.
- Relaciones sociales con las personas adultas.
  - Actitud del hijo o la hija ante los adultos.
  - Presencia de adultos en los que deposita su confianza.
- Relaciones con el Centro educativo.
  - Existencia de algún profesor o profesora relevante para el hijo o hija.
  - Comportamiento en relación a las normas del Centro.
  - Presencia de amigos o amigas.
  - Grado de satisfacción con que se encuentra en el Centro.
- 4. *Actitud y expectativas del padre y de la madre hacia el alumno o la alumna.*
  - Posibilidad de continuar los estudios.
  - Ubicación de su hijo o hija en un futuro próximo.
- 5. *Valoración del padre y de la madre de las diferentes opciones de estudio.*
  - Coincidencias y desacuerdos entre las personas implicadas.
- 6. *Conclusiones/Decisiones*
  - Compromisos adquiridos por el padre y la madre.
  - Compromisos adquiridos por el Centro.

#### *Evaluación de la entrevista*

1. *Impresión general sobre la entrevista: grado de comunicación, intercambio de información, actitud que ha prevalecido,...*
2. *Datos más relevantes en relación a la posible integración en diversificación curricular u otras opciones.*
3. *Posibles acuerdos adoptados o compromisos adquiridos.*

## CUESTIONARIO FAMILIAR

Nombre y Apellidos: _____
Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____ Lugar: _____
Dirección: _____ Tfno.: _____

### A. Datos familiares

Padre:

Estudios realizados: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_ Horario de trabajo: \_\_\_\_\_

Madre:

Estudios realizados: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_ Horario de trabajo: \_\_\_\_\_

- ¿Quién/es se responsabilizan ordinariamente de las tareas del hogar?
- Indique por orden de nacimiento el nombre y edad actual de todos sus hijos/as y a continuación otras personas que viven en la casa:

Nombre y apellidos	Edad

- Desearíamos conocer la influencia que han podido tener en su hijo/a algunos sucesos familiares. Indíquelos señalando también la edad que tenían él o ella cuando sucedieron:
- En la actualidad, ¿se da alguna situación especial en la familia que, en su opinión, puede afectar al comportamiento de su hijo/a?:

## B. Modelo educativo familiar

- Hasta ahora ¿quién se ha responsabilizado más de la educación de su hijo/a?

- Habitualmente, ¿cuántas horas dedicáis a jugar, estar, o hablar con vuestros hijos?

Cada día: el padre \_\_\_\_\_ horas la madre \_\_\_\_\_ horas

El fin de semana: el padre \_\_\_\_\_ horas la madre \_\_\_\_\_ horas

- ¿Están los padres de acuerdo entre ellos en la manera de educar a ese hijo/a?

- En general, ¿cómo han actuado cada uno de los padres con este hijo/a?

Modelo educativo	Padre	Madre	Observaciones
Sobreprotección facilitadora Sobreprotección agobiante			
Inhibición, máxima permisividad			
Autoritarismo, hiperexigencia			
Comprensión y apoyo afectivo, libertad con límites acordados, firmeza cuando es necesario			

- ¿Cómo describiría Ud. las relaciones afectivas y comunicativas entre los miembros de la familia? ¿Existe algún conflicto significativo?

- ¿Colabora o participa alguno de los padres en algún tipo de actividad o asociación educativa, cultural o social?

-¿Se leen en casa periódicos, revistas culturales o informativas, novelas, etc.? ¿Quién?

### C. Historia escolar

- ¿Cuál ha sido el comportamiento general de su hijo/a en los centros escolares donde estuvo?
- ¿Cómo fueron sus relaciones con los demás compañeros?
- ¿Qué opinión guardan sobre el trato recibido por sus profesores?
- ¿Cómo percibe o vive el rendimiento escolar de su hijo/a? (Éxitos, fracasos...)

### D. ¿Cómo es su hijo/a?

- En su opinión ¿cuáles son sus mejores cualidades o habilidades?
- ¿Y sus mayores defectos?
- ¿Qué cosas le motivan o interesan más?
- ¿Cuáles son en su opinión sus principales preocupaciones en este momento?
- ¿Tiene amigos/as?
- Por último, ¿cómo distribuye su tiempo libre un día normal del curso? (Tiempo para la lectura, el deporte, leer, jugar, ver la TV, actividades culturales o educativas, estar con los amigos...).

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS-PROBLEMA  
(Entrevista con padres)

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

1. Indíquenme, desde su punto de vista como padres, los problemas que presenta su hijo/a en orden de importancia:

2. Háganme ahora una breve descripción de la «historia del problema más preocupante»: cuándo y cómo empezó, qué acontecimientos personales, familiares, escolares, etc., se pueden relacionar con él.

– ¿Qué cambios concretos desean de él/ella?

– ¿Cómo se han desenvuelto Uds. hasta ahora?

Especialistas que han consultado y tratamientos recibidos y resultados obtenidos:

Estrategias familiares que han puesto en práctica y resultados obtenidos:

– ¿Perciben Uds. este/os problemas de la misma manera: su gravedad, intensidad, frecuencia, etc.?

– ¿Qué medidas o castigos ponen en práctica para controlar su comportamiento inadecuado?

- ¿Cómo reacciona su hijo/a cuando le castigan?

- ¿Premian de algún modo, elogian a su hijo/a cuando hace cosas bien? ¿Cómo?

- ¿Qué piensan Uds. acerca de este/os problemas: causas, soluciones...?

- ¿Qué piensa o dice su hijo/a de todo esto?

3. Indíquenme cosas que le gustan o interesan a su hijo/a:

- Por último, díganme ¿qué personas son importantes para su hijo/a: familiares, amigos, etc.?



ANEXO IV  
CAPACIDADES NO COGNITIVAS RECOGIDAS EN LOS  
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

Capacidades relacionadas con la autonomía y el equilibrio personal	Situación de recogida de información			Instrumentos
	Situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje	Situación individual con el alumno/a	En entrevista con los padres	
<p>A.1. Autonomía a la hora de interpretar y producir mensajes que utilicen códigos.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpreta adecuadamente mensajes que vienen formulados con distintos códigos</li> <li>- Produce mensajes eficaces utilizando diferentes códigos</li> </ul>	<p>En situaciones de aprendizaje de las áreas de Sociales, Lengua, Matemáticas, Naturales y Tecnología que tengan que ver con intercambios orales, escritos, de resolución de problemas utilizando códigos matemáticos, científicos...</p>	No	No	<p>Guía de observación que recopila los indicadores señalados</p>
<p>A.2. Actitud crítica ante el uso de fuentes de información</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido crítico ante diferentes fuentes</li> <li>- Justificación de las fuentes utilizadas</li> <li>- Valoración del uso de determinadas fuentes con fines concretos</li> </ul>	<p>En las mismas áreas que la capacidad anterior pero teniendo en cuenta la reflexión y toma de postura personal que el alumno/a hace ante las fuentes de información utilizadas</p>	No	No	<p>Guía de observación que recopila los indicadores señalados</p>
<p>A.3. Autonomía en el uso de fuentes de información</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación personal en el uso de fuentes de información:</li> <li>- Selección de fuentes</li> <li>- Uso de fuentes</li> <li>- Valoración de fuentes utilizadas</li> </ul>	<p>En situaciones de las áreas que intervienen en el ámbito cuando sea preciso recoger información con un propósito, se valorará si el alumno/a es capaz de decidir qué fuentes utiliza, si es autónomo en su uso y si valora la fuente utilizada teniendo en cuenta la pertinencia de la información recogida.</p>	No	No	<p>Guía de observación que recopila los indicadores señalados</p>

Capacidades relacionadas con la autonomía y el equilibrio personal	Situación de recogida de información			Responsable de recoger la información	Instrumentos
	Situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje	Situación individual con el alumno/a	En entrevista con los padres		
<p>A.4. Autonomía personal: iniciativa, decisión, confianza, etc...; autoestima equilibrada y aceptación de la propia persona</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribución de éxito y fracaso a los resultados que obtiene en las diferentes áreas</li> <li>- Papel que desempeña en el grupo (líder, compañero, aislado, sumiso...)</li> <li>- Actitud mostrada ante dudas, incertidumbres, interrogantes..</li> <li>- Iniciativa en las diferentes situaciones</li> <li>- Autonomía personal en el aprendizaje</li> </ul>	En las áreas y en la hora de tutoría	No	En entrevista digital con padres	Tutores y orientador	<p>Entrevista.</p> <p>Guía de Observación, a tener en cuenta los siguientes niveles en la atribución de éxito o fracaso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depende de la atribución que otros le hagan.</li> <li>2. Atribuye los resultados a su capacidad o a la falta de ella.</li> <li>3. Atribuye los resultados a su esfuerzo.</li> <li>4. Atribuye los resultados a la colaboración con el grupo.</li> </ol>
<p>A.5. Conocimiento de las propias características y posibilidades</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para hacer un plan de trabajo personal</li> <li>- Explicación del proceso seguido en la realización de actividades</li> <li>- Valoración de dicho proceso y establecimiento de planes de trabajo personales ajustados a las propias posibilidades</li> </ul>	En las diferentes áreas y en tutoría	En entrevista digital con padres	En entrevista digital con padres	Tutores y orientador	<p>Entrevista</p> <p>Guía de observación</p>

Capacidades relacionadas con la autonomía y el equilibrio personal	Situación de recogida de información				Instrumentos
	Situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje	Situación individual con el alumno/a	En entrevista con los padres	Responsable de recoger la información	
<p>A.6. Constancia en el trabajo y esfuerzo para superar las dificultades: exigencia personal</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Termina las actividades</li> <li>- Vuelve a intentarlo ante las dificultades</li> <li>- Consulta nuevos materiales para resolver las actividades</li> <li>- Pide ayuda a profesores/as</li> <li>- Pide ayuda a compañeros</li> </ul>	En las situaciones habituales de las áreas	No	Sí. Interesa explorar los indicadores señalados en relación con los hábitos de estudio y trabajo en casa	Profesores y orientador	Guía de observación desarrollando los indicadores señalados
<p>A.7. Toma de conciencia de la importancia de los actos y decisiones personales sobre la salud individual y colectiva</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de relacionar contenidos conceptuales del área de Naturales relativos a los bloques siete y nueve con el mantenimiento de prácticas saludables de tipo individual y colectivo</li> <li>- Es capaz de interpretar, mejorar y justificar determinadas prácticas saludables en función de sus saberes escolares</li> </ul>	Área de Naturales, Tutoría y Educación Física	No	No	Profesores de las áreas señaladas y orientador/a	Guía de observación
<p>A.8. Adopción de hábitos que generan una vida sana: alimentación, higiene, ejercicio, etc...</p>	Hora de tutoría	Sí	Sí	Tutor y orientador	Guía de observación que contenga los hábitos básicos

Capacidades relacionadas con la interrelación personal	Situación de recogida de información			Responsable de recoger la información	Instrumentos
	Situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje	Situación individual con el alumno/a	En entrevista con los padres		
<p>C.1. Relación positiva con otras personas</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene relaciones fluidas dentro del grupo (no está aislado ni rechazado)</li> <li>- Tiene amigos y es un miembro querido y aceptado por el grupo</li> <li>- Disfruta con la relación de grupo</li> </ul>	En las situaciones habituales de las áreas y en tutoría	No	No	Profesores y orientador	Guía de observación que desarma los indicadores señalados
<p>C.2. Trabajo en grupo: participación, tolerancia, valoración positiva de aportaciones, etc.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colabora en las tareas de grupo</li> <li>- Tiene en cuenta a los demás</li> <li>- Acepta las normas</li> </ul>	En las situaciones habituales de las áreas y en tutoría	No	No	Profesores y orientador	Guía de observación que desarma los indicadores señalados
<p>C.3. Superación de prejuicios y rechazo de discriminaciones</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeta a los demás</li> <li>- Acepta ideas diferentes a la suya</li> <li>- Cuenta con los demás</li> <li>- Se hace respetar adecuadamente</li> </ul>	En las situaciones habituales de las áreas y en tutoría	No	Sí	Profesores y orientador	Guía de observación que desarma los indicadores señalados
<p>C.4. Aceptación de personas y solidaridad</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Está dispuesto a participar en tareas colectivas</li> <li>- Entiende las necesidades y deseos de los otros y resuelve conflictos</li> <li>- Respeta y cumple acuerdos de grupo</li> </ul>	En las situaciones habituales de las áreas y en tutoría	No	No	Profesores y orientador	Guía de observación que desarma los indicadores señalados

Nota: Puede utilizarse como referencia para completar esta observación el «sistema de observación de "Aubry-Saint Arnaud"» y/o «el sistema de categorías de Bales para la observación» en P. FERNÁNDEZ TORRES, La función tutorial, Madrid 1991, Castalia-MEC, pp. 76-77.

Capacidades relacionadas con la inserción social	Situación de recogida de información			Responsable de recoger la información	Instrumentos
	Situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje	Situación individual con el alumno/a	En entrevista con los padres		
<p>D.1. Comprensión de mecanismos y valores de las sociedades</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce que hay derechos universales comunes a diferentes culturas</li> <li>- Acepta personas, manifestaciones culturales, costumbres... de otras culturas diferentes</li> <li>- Valora críticamente personas, manifestaciones culturales, costumbres... de otras culturas diferentes</li> </ul>	En el Área de Ciencias Sociales Geografía e Historia	No	No	Profesores y orientador	Guía de observación
<p>D.2. Conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es consciente y acepta que tiene unos derechos y unas obligaciones</li> <li>- Es consciente y acepta que haya unas normas que regulan situaciones en diferente espacios sociales</li> </ul>	En las situaciones habituales de las áreas y en tutoría	No	No	Profesores y orientador	Guía de observación
<p>D.3. Adopción de criterios personales respecto a valores de la sociedad</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teniendo en cuenta valores como solidaridad, ecología, libertad, justicia, solidaridad... es capaz de emitir opiniones personales ante problemas que tengan que ver con situaciones en contextos diferentes en los que se atente contra dichos valores'</li> <li>- Toma postura propia ante problemas que tengan que ver con situaciones conflictivas en diferentes contextos problemáticos</li> </ul>	En el Área de Ciencias Sociales Geografía e Historia y en la hora de tutoría	No	No	Profesores y orientador	Guía de observación

1. Consultar criterios de evaluación 28, 29, 30, 31 del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia como posible referencia para elaborar la Guía de Observación.

Capacidades relacionadas con la inserción social (cont.)	Situación de recogida de información				Instrumentos	Responsable de recoger la información
	Situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje	Situación individual con el alumno/a	En entrevista con los padres			
<p>D.4. Conocimiento de creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce alguno de estos elementos en su contexto socio-cultural</li> </ul>	En el Área de Ciencias Sociales Geografía e Historia	No	No		Profesores y orientador	Guía de observación
<p>D.5. Valoración crítica de creencias, actitudes y valores de nuestra tradición</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emite opiniones personales sobre ellos</li> <li>- Vincula comportamientos propios o ajenos al mundo de creencias y valores de determinadas tradiciones culturales</li> </ul>	En el Área de Ciencias Sociales Geografía e Historia y en la hora de tutoría	No	No		Profesores y orientador	Guía de observación
<p>D. 6. Elección de creencias, actitudes y valores que favorezcan el desarrollo integral.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se identifica y define personalmente en relación a alguno de esos elementos.</li> <li>- Se identifica por imitación de modelos que incorporan alguno de esos elementos</li> </ul>	En el Área de Ciencias Sociales Geografía e Historia y en la hora de tutoría	No	No		Profesores y orientador	Guía de observación





## II. PARTE

# DISEÑO DE UN INSTRUMENTO: EVALUACIÓN DE CAPACIDADES COGNITIVAS



## 0. INTRODUCCIÓN

La evaluación psicopedagógica se entiende como el proceso de recogida y valoración de información relevante para decidir si conviene que un alumno/a permanezca en la misma situación escolar o se le aplique una medida extraordinaria de atención a la diversidad: adaptación curricular, incorporación a una unidad de currículo adaptado, diversificación, etc.

Este proceso no debe dilatarse más allá de lo estrictamente necesario; por ello, el modelo presentado distingue varios momentos en los que se va acumulando información relevante y suficiente para tomar la decisión. Para ello también puede ser necesario recoger información cualitativa sobre las capacidades del alumno/a referidas a los objetivos educativos de la etapa que no estén estrictamente vinculadas a aprendizajes académicos específicos y al contexto más estrictamente escolar.

## 1. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PRUEBA

La ausencia de pruebas e instrumentos que cubriesen esta necesidad ha llevado a un grupo de orientadores y técnicos a diseñar una prueba específica. Esta prueba se aparta significativamente tanto de las pruebas psicométricas como de las pruebas pedagógicas habituales.

Para diseñarla fue necesario decidir en primer lugar su finalidad y sentido. Con esto se obtendría un criterio para evaluar el grado de acierto de las diversas aproximaciones que se van dando en el diseño.

Se trataba de evaluar las capacidades de un alumno/a haciéndole resolver una situación de la vida real en la que tuviera que aplicar lo aprendido en el centro: es decir, representarse mentalmente la situación, planificar, recoger información, valorarla y ponderarla, tomar decisiones, comunicarse..., etc.

Con esta información, la decisión sería más fundamentada. De esta forma, en efecto, habría pautas para diseñar situaciones didácticas que favorecerían el éxito del alumno/a. Dicho de otra forma, si el alumno/a no ha funcionado en una situación escolar normal, conviene tener indicios fiables y válidos para prever cómo se adaptará a un contexto o situación didáctica diferente (un Programa de Diversificación, U.C.A., etc.).

La segunda cuestión que surgió durante el diseño de la prueba se refería al concepto de capacidad y su vinculación con los contenidos curriculares. Se partió de una definición sencilla y a la vez pragmática: una capacidad es una disposición o potencialidad para realizar una actividad, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar. Ahora bien, esta capacidad no se desarrolla en el «vacío» sino que implica el dominio de determinados saberes, conceptos, principios, procedimientos y actitudes.

Por lo tanto, se entendió por capacidades aquellas que configuraban los objetivos educativos, tanto de las áreas como de la etapa. Así se conseguía enmarcar la prueba en un contexto netamente educativo y formativo. Si estos objetivos estaban bien diseñados, es decir, si propiciaban una educación para la vida, las capacidades que se desarrollan deberían poder aplicarse en múltiples contextos y situaciones, no solamente los del aprendizaje escolar.

A continuación se planteó cómo seleccionar y organizar ese variopinto conjunto de capacidades implicadas en los objetivos educativos, ya que una prueba que permitiese valorarlas todas llevaría a un planteamiento muy complejo. Se optó por agruparlas en tres grupos: capacidades relacionadas con la recogida de información, con la elaboración y solución de problemas y, por último, capacidades vinculadas a la expresión y comunicación. De esta forma se conseguía también indicar cierta secuencia de las actividades; sólo cierta secuencia, porque en realidad aunque cada actividad está diseñada para observar más específicamente uno de los grupos, se hallan presentes siempre los tres.

A partir de este punto, el proceso siguiente fue inventar una situación o problema lo suficientemente atractivo como para implicar a alumnos/as de estas edades (15-16 años en el caso de diversificación) y suficientemente complejo como para desencadenar tareas y actividades susceptibles de ser enfocadas en distintos niveles de dificultad. Más adelante se describe minuciosamente el conjunto de actividades agrupadas alrededor de las tres categorías que acabamos de mencionar.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA

A continuación se presentan y explican algunas de las características de esta prueba que deben ser tenidas en cuenta si se quiere aplicarla en el marco teórico en el que fue diseñada, ya que al tratarse de una prueba semiestructurada admite muy diversas modalidades de aplicación, pero no todas ellas son igualmente eficaces para recoger información relevante. Es importante que el aplicador conozca perfectamente tanto el fundamento como la estructura de la prueba para sacar el mayor provecho de la misma.

### a) *Es una prueba semiestructurada*

Ya se ha indicado que se trata de una prueba semiestructurada que pretende aunar las ventajas de la entrevista clínica, abierta y adaptable a las circunstancias pero que requiere del entrevistador un largo entrenamiento y aprendizaje, y, por otra parte, las ventajas de las pruebas muy estructuradas, que facilitan el trabajo del aplicador pero no permiten valorar aspectos imprevistos.

Por ello, la prueba que se presenta es lo suficientemente estructurada como para guiar y facilitar su aplicación, pero lo suficientemente abierta como para adaptarse en cada momento a las peculiaridades e idiosincrasia del alumno/a.

b) *La prueba permite observar capacidades contextualizadas*

Había dos opciones posibles; o bien se organizaba la prueba en subpruebas que evaluaran cada grupo de capacidades por separado o bien se diseñaba una prueba más compleja en su estructura, pero que permitiese observar diferentes capacidades en cada momento y fase en que se estructurase la prueba. Se optó por esta segunda posibilidad.

Al organizarse la prueba con una secuencia de tareas o actividades alrededor de un tema central (en el ejemplo que se presenta, se trata de la organización de un viaje de estudios), puede seguirse una secuencia lógica que recuerda a una secuencia didáctica pero que se diferencia de ésta en su intención. La secuencia didáctica tiene la función de propiciar el aprendizaje de un contenido nuevo, mientras que en la secuencia que se presenta como prueba se trata de plantear situaciones que permitan valorar «capacidades en acción» en un contexto significativo para el alumno/a.

c) *La prueba permite observar las capacidades cuando el sujeto percibe el sentido de las tareas propuestas*

Este ha sido el gran reto para el equipo elaborador de la prueba: conseguir diseñar una situación que desencadene la implicación del alumno/a en la tarea. Esto se consigue cuando éste percibe el sentido de la tarea y se implica en ella durante todo el proceso, él solo o con la ayuda del evaluador.

Tal vez este punto sea uno de los más importantes a la hora de valorar las posibilidades cognitivas de una persona, ya que una prueba cuyo «timón y horizonte» está en el evaluador enmascara la profundidad de las capacidades, al sentirse el alumno/a traído y llevado por la prueba sin saber a ciencia cierta qué está haciendo.

d) *La prueba es lo suficientemente flexible como para poder adaptar el nivel de profundidad de sus tareas, la duración de las mismas e incluso su propia estructura*

La prueba es adaptable a los procesos cognitivos del alumnado, admite grados de dificultad, según la situación y necesidades del alumno/a. Incorpora como idea esencial la propuesta de *mediación en el aprendizaje*, de *andamiaje* o de *potencial de aprendizaje* al tener previstas en las actividades diferentes niveles de ayuda cuando el alumno/a no puede proseguir él sólo.

También es adaptable porque permite pasar de unas actividades o tareas a otras con mayor o menor rapidez según se perciba el dominio de las capacidades suscitadas por la tarea.

Cuando el evaluador domina la prueba puede llegar a reestructurarla y seguir un orden diferente si la estrategia que sigue el alumno/a así lo aconseja.

e) *La prueba está diseñada según el principio de economía*

Ya se ha dicho que no se recogen todas las capacidades de los objetivos generales, sino las que, a juicio del equipo elaborador, son más relevantes por su capacidad de predicción de éxito en los programas de diversificación. Además, no evalúa exhaustivamente cada capacidad, por lo que puede ser conveniente en algún caso realizar evaluaciones complementarias. Por ejemplo, si en un momento determinado se evalúa la capacidad de comprender las ideas de un texto escrito, puede darse el caso de que el evaluador quiera profundizar más en las estrategias que utiliza, en el tipo de dificultades que tiene..., etc. La prueba que presentamos no permite ese grado de profundidad: el conjunto quedaría desequilibrado y se rompería la estructura significativa y funcional que se ha pretendido darle. Por ello, no debe descartarse el uso de pruebas complementarias.

Igualmente la prueba no recoge las competencias muy específicas y aprendizajes concretos vinculados a las distintas áreas del currículo. Esta información debe ser aportada por los profesores del área y a ellos hay que solicitársela.

La prueba está pensada para ser aplicada en dos horas o dos horas y media, bien en la misma sesión o en dos sesiones diferentes. Aunque se trata de una prueba individual, no se descarta que algunas tareas relacionadas sobre todo con los procesos de la comunicación puedan ser aplicadas en grupos pequeños si así se consigue una comunicación más natural que la que se produce entre el adolescente y el adulto.

f) *La prueba permite conocer procesos cognitivos difícilmente observables*

Recurriendo al «pensamiento en voz alta» y a su diálogo fluido se consigue que el alumno/a verbalice muchos procesos mentales que difícilmente pueden observarse en otro tipo de pruebas. El evaluador tiene que extremar el cuidado para que las cuestiones que plantea no desencadenen actitudes defensivas sino que lleven al sujeto a explicitar lo que piensa o por qué lo piensa. El orientador puede valorar el alcance y profundidad de lo que plantea el alumno/a.

Dicho de otras formas la prueba permite avanzar tanto como lo permita la capacidad de plantear «hipótesis» por parte del evaluador. Utilizando otra analogía puede decirse que la prueba recuerda al «diálogo socrático» que tanto han utilizado, y con tanto éxito, profesores sensibles a la forma de pensar de sus alumnos/as.

g) *La prueba se desarrolla a tres niveles paralelos: proyectivo, concreto y retrospectivo*

En cualquier momento del desarrollo de la prueba, pueden distinguirse esos tres niveles de funcionamiento cognitivo. Por una parte, se incita al alumno/a a que se represente la tarea y la sitúe en el conjunto de la situación que plantea la prueba. En este momento puede observarse la capacidad del alumno/a de representarse el problema, de planificar, de tener en cuenta varias variables, etc. Es decir, la dimensión proyectiva le permite orientar cada actividad o tarea en el contexto significativo de la situación global.

Pero, además, debe resolver cada situación concreta utilizando y aplicando las estrategias y conocimientos que se requieran. Por lo tanto este «nivel concreto» va apuntalando la estructura de la prueba. Si el alumno/a percibe la actividad concreta en el

contexto global y no puede o sabe resolverla, la adaptará o incluso se inventará una alternativa para no quedarse atascado.

Por último, estos dos niveles se compaginan con el retrospectivo. El alumno/a recorre mentalmente el proceso seguido y da sentido nuevo a lo realizado hasta el momento.

El evaluador debe atender a esta potencialidad de la prueba porque está estrechamente vinculada a una de las características más relevantes de la inteligencia humanamente educable y que con más insistencia está presente en los objetivos educativos de la Educación Secundaria Obligatoria. No debe olvidarse que este tipo de capacidades generales están presentes en cualquier situación humana: escolar, familiar, de grupo, laboral, etc.

#### *h) La prueba permite valorar diversas actitudes mentales ante la tarea*

El orientador puede ir observando a lo largo del tiempo que dura la aplicación de la prueba ciertas actitudes del alumno/a ante la tarea y la figura del adulto (en este caso el propio evaluador). Este tipo de información es sumamente importante para la toma de decisión que se trata de fundamentar.

Así, se puede observar el grado de colaboración con el evaluador, la implicación e interés del alumno/a con la tarea, la capacidad de perseverar ante las dificultades, por citar algunas de ellas. No obstante, debe tenerse en cuenta que estas actitudes no dependen únicamente del sujeto evaluado, sino del contexto en que se manifiestan. Dicho de otra forma, dependen tanto de la tarea como de la habilidad del orientador para crear un clima de colaboración intelectual.

#### *i) La prueba evalúa capacidades implicadas en una modalidad de la inteligencia; la inteligencia práctica*

La prueba plantea una situación real simulada, por lo que los alumnos/as que la enfocan con un planteamiento académico suelen tener más dificultades que los que la plantean como una simulación real. Está estrechamente vinculada con la dimensión terminal de la etapa y con la concepción de que la escuela debe preparar no solamente para seguir estudiando (dimensión propedéutica) sino también y fundamentalmente para la vida real, con sus complejidades y requerimientos (dimensión terminal).

Las estrategias que desencadena la aplicación de la prueba tienen que ver con las estrategias cotidianas que todos nosotros utilizamos día a día para solventar nuestros pequeños problemas: consultar la prensa, hacer una nota para ordenar nuestros pensamientos, manejar la calculadora, valorar la viabilidad de nuestras ideas, tomar decisiones, etc.

#### *j) La información que aporta la prueba permite hacer informes descriptivos matizados y cualitativos que fácilmente pueden compartir con los profesores*

Si la finalidad de esta prueba es ayudar a tomar una decisión fundamentada, todos los implicados en la toma de decisión deben compartir la misma información y

debe ser igualmente comprensible por todos, ya que el grupo se caracteriza por su interdisciplinariedad, profesores de áreas diferentes, orientador, etc.

Por ello, los informes deben caracterizarse por su fácil comprensión. Formulación abstractas y descontextualizadas de poco servirán para comprender cuál es la situación del alumno/a y qué le conviene más. De otra parte una información puntual y vinculada a un área concreta (sabe... o no sabe...) tendría las mismas limitaciones.

En cuanto al informe que resulte de la prueba que se presenta, puede redactarse en términos que describan la capacidad en el contexto en que se evaluó, sin hacer demasiadas conjeturas sobre su aplicación generalizada en otros contextos.

### 3. PERFIL DEL APLICADOR DE LA PRUEBA

Por último conviene hacer algunas reflexiones sobre el aplicador, ya que por sus características la prueba requiere un perfil determinado de aplicador y estar familiarizado de antemano con ella.

#### a) *El aplicador como mediador con el alumno/a*

El control de la prueba debe estar en manos del alumno/a. Es él quien debe representarse el motivo-problema que se le plantea y dar sentido a las actividades. Para eso, el aplicador debe ser un mediador entre el alumno/a y las situaciones que el motivo-problema va generando. Debe acercar esas situaciones al alumno/a para que éste se las represente adecuadamente y pueda adoptar una postura activa e implicada en la resolución. El aplicador le ayudará a que esa representación se asemeje lo más posible a la situación real del problema; de esta forma el alumno/a podrá desplegar sus capacidades, pensar, dudar, planificar, y aportar procedimientos que aunque no sean académicos ni tengan el grado de formalización que se exige en las áreas curriculares, permiten valorar sus capacidades reales. Hemos comprobado que cuando el aplicador centra demasiado la prueba en sus explicaciones y llega a planteamientos cerrados, el alumno/a con un historial de fracaso pierde el sentido de las actividades y entra en una dinámica de pregunta/respuesta, ensayo/error..., más preocupado de lo que piensa el aplicador («¿qué querrá que le conteste?») que de representarse la situación y planificar su solución.

#### b) *El aplicador como ayuda para que el alumno/a muestre sus capacidades*

De lo anterior se deduce que una buena mediación deberá servir para que el alumno/a ponga en acción sus capacidades para resolver las actividades. Esto exige que el aplicador tome decisiones sobre la marcha, adaptándose al funcionamiento del alumno/a para, por un lado, ofrecerle la ayuda prevista en la prueba, y por otro, cosa más difícil todavía, para aproximar a la experiencia del alumno/a situaciones que le pueden resultar lejanas. Para guiar esta adaptación, es necesario observar detalladamente cómo funciona el alumno/a y es asimismo importante que el aplicador esté familiarizado con la prueba a fuerza de aplicarla, ya que esta experiencia le permitirá prever y anticipar las distracciones del alumno/a. Por ejemplo, la contextualización, la simplifica-



ción de los procedimientos de solución, el ayudarle a recapitular recordándole las decisiones que ya ha tomado, son formas, que nos ha enseñado la experiencia, en que el aplicador puede ayudar al alumno/a. La experiencia adquirida en previas aplicaciones de la prueba le permitirá dominarla, sin encasillarse en esquemas rígidos sino haciendo un uso de la ayuda adaptado a las necesidades del alumno/a.

c) *El aplicador como interrogador*

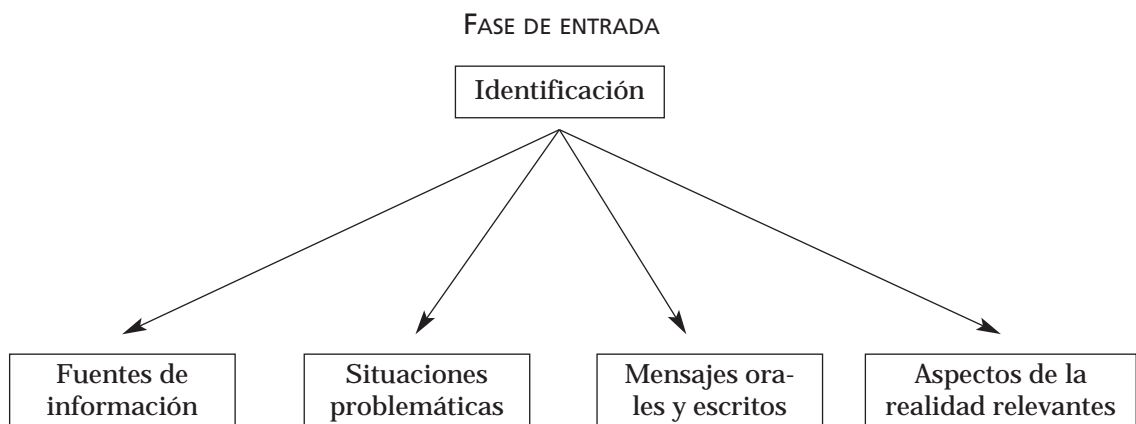
Este es otro rasgo importante del perfil del aplicador: debe utilizar la pregunta, el estilo interrogativo para facilitar que el alumno haga conjeturas, planifique procesos, haga análisis e inferencias, saque conclusiones, revise lo hecho..., etc., operaciones todas ellas que describen capacidades puestas en acción. A veces cuesta abandonar el estilo expositivo y sustituirlo por éste debido a la inercia de explicar y desmenuzar adquirida en otras situaciones didácticas. Aún más difícil es dar con las preguntas pertinentes para lo que se quiere observar y para el estilo cognitivo del alumno/a. Tampoco se puede tener preparadas de antemano varias baterías de preguntas con diferentes estilos interrogativos. Según el evaluador vaya avezándose a la prueba y a este tipo de evaluaciones psicopedagógicas, irá sintiéndose más seguro en el dominio de este estilo, necesario para la valoración de capacidades.

ANEXO I  
RELACIÓN DE CAPACIDADES

*Análisis de capacidades cognitivas incluidas en los objetivos generales de etapa:*

CAPACIDADES COGNITIVAS DE ENTRADA

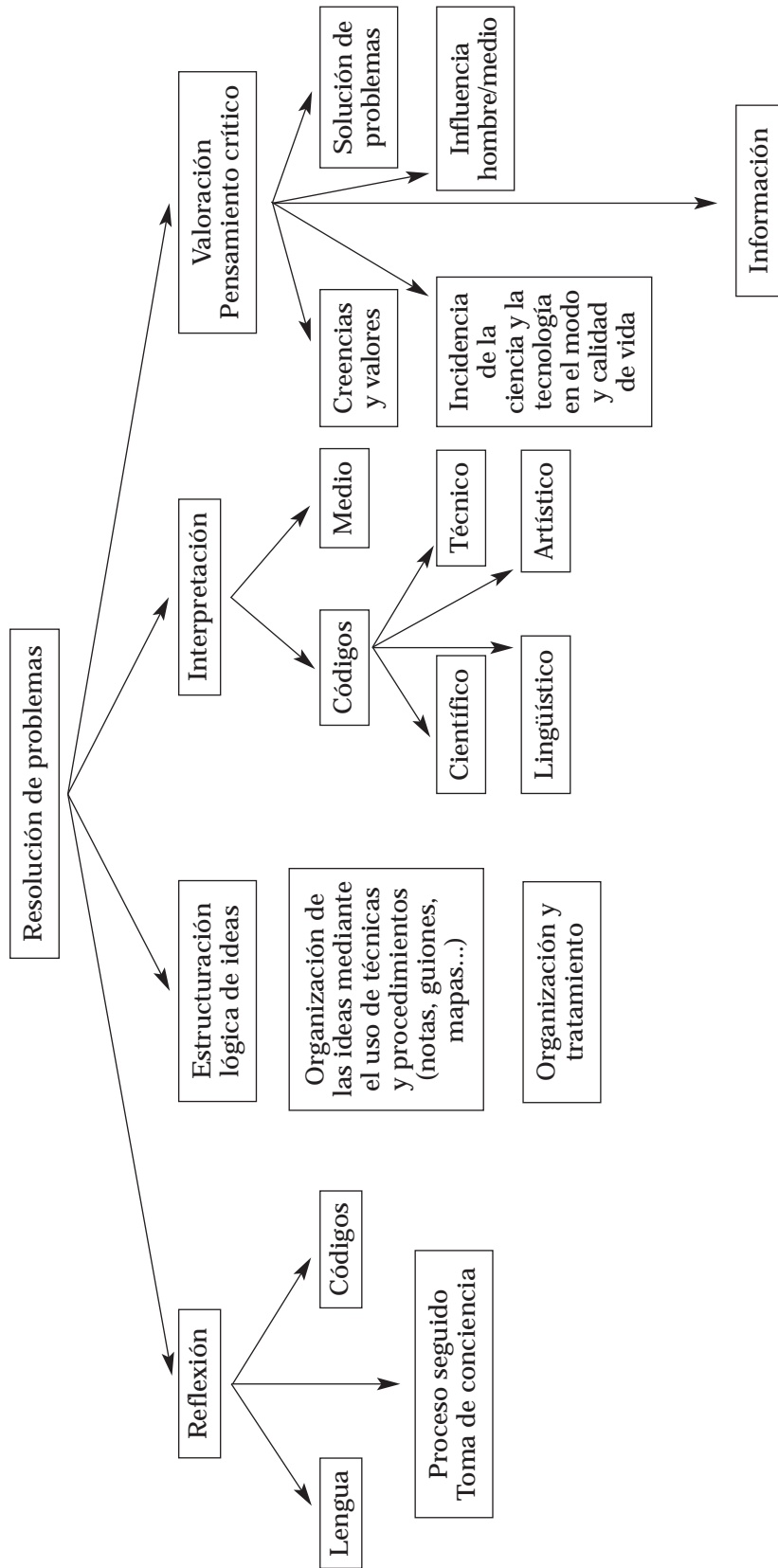
- Comprensión de mensajes orales y escritos
- Identificación, selección y uso de fuentes de información
- Identificación de situaciones problemáticas
- Identificación de aspectos relevantes de la realidad



CAPACIDADES COGNITIVAS DE ELABORACIÓN

- Resolución de problemas
  - Estructuración lógica de ideas
  - Organización de las ideas mediante el uso de técnicas y procedimientos (notas, guiones, mapas...)
  - Organización y tratamiento de la información
  - Reflexión sobre la lengua
  - Reflexión sobre códigos
  - Reflexión sobre el proceso seguido
  - Interpretación de códigos científicos
  - Interpretación de códigos técnicos
  - Interpretación de códigos lingüísticos
  - Interpretación de códigos artísticos
  - Interpretación del medio
  - Valoración crítica del uso de fuentes de información
  - Valoración del proceso seguido en la solución de problemas
  - Valoración de la incidencia de la ciencia y la tecnología en el modo y calidad de vida
  - Valoración crítica de los efectos de la ciencia y la tecnología en el medio
  - Valoración crítica de creencias y valores de nuestra tradición
  - Valoración crítica de la acción del hombre sobre el medio

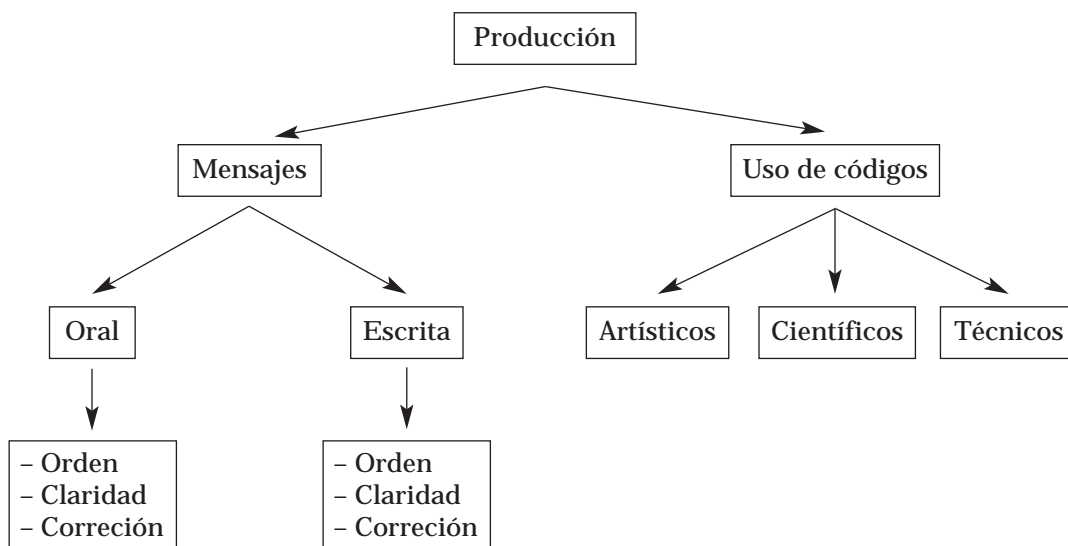
FASE DE ELABORACIÓN



CAPACIDADES COGNITIVAS DE SALIDA

- Expresión de mensajes orales
- Expresión escrita
- Expresión de las ideas con orden y claridad
- Producción de mensajes utilizando códigos artísticos
- Producción de mensajes utilizando códigos científicos y técnicos
- Comunicación de la información de forma clara y organizada

FASE DE SALIDA O COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN





### III. PARTE

## DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO





## 0. INTRODUCCIÓN

El primer problema que nos planteó la elaboración de un instrumento para valorar las capacidades de tipo cognitivo reflejadas en los Objetivos Generales de Etapa y que no fuera extraño a los contenidos curriculares fue el de escoger un motivo-problema, un tópico que diese sentido a la incorporación de esos contenidos.

Partiendo del análisis realizado sobre las capacidades, tanto en lo referente a su definición («*disposición o potencialidad para realizar una actividad sea en el contexto escolar; sea en el extraescolar*») como al modelo utilizado (de entrada, de elaboración, de salida) era necesario escoger un tópico que pudiera aplicarse en ambos contextos y diese sentido a la observación de capacidades en esos tres momentos del procesamiento de la información.

Barajamos tópicos relacionados más directamente con alguna área («por qué es conveniente mantener la rotación de cultivos como forma de mejorar el rendimiento de la tierra», «hacer un proyecto para amueblar y distribuir los elementos dentro de un espacio dadas unas condiciones de entrada»...). Nos planteamos también utilizar un tópico para cada momento del procesamiento de la información, lo cual nos permitía valorar las capacidades que tienen que ver con la entrada (decidir la información que necesitamos para realizar algo concreto, averiguar dónde se puede conseguir y, por último, recogerla), con la elaboración (dada una situación analizar las variables que intervienen, poner en relación dichas variables, experimentarlo y sacar conclusiones), o con la salida (a partir de un motivo concreto realizar una exposición en un código dado dentro de una situación comunicativa).

Al final nos decidimos por un sólo tópico que cumpliera los siguientes requisitos:

a) Dar sentido a la observación de capacidades representativas de los tres momentos que intervienen en el procesamiento de la información

b) Permitir la utilización y aplicación de conocimientos de las áreas, pero sin centrarse en un área sino en el medio habitual de un alumno/a adolescente de la Educación Secundaria Obligatoria, consecuentemente, para tener un significado y un sentido cercano a sus posibles intereses.

De acuerdo con esos requisitos escogimos al final como tópico *la organización de un viaje de estudios eligiendo destino entre cuatro países europeos*, tópico a partir del cual confeccionamos el instrumento que a continuación describimos.

## 1. DESARROLLO GENERAL DE LAS ACTIVIDADES

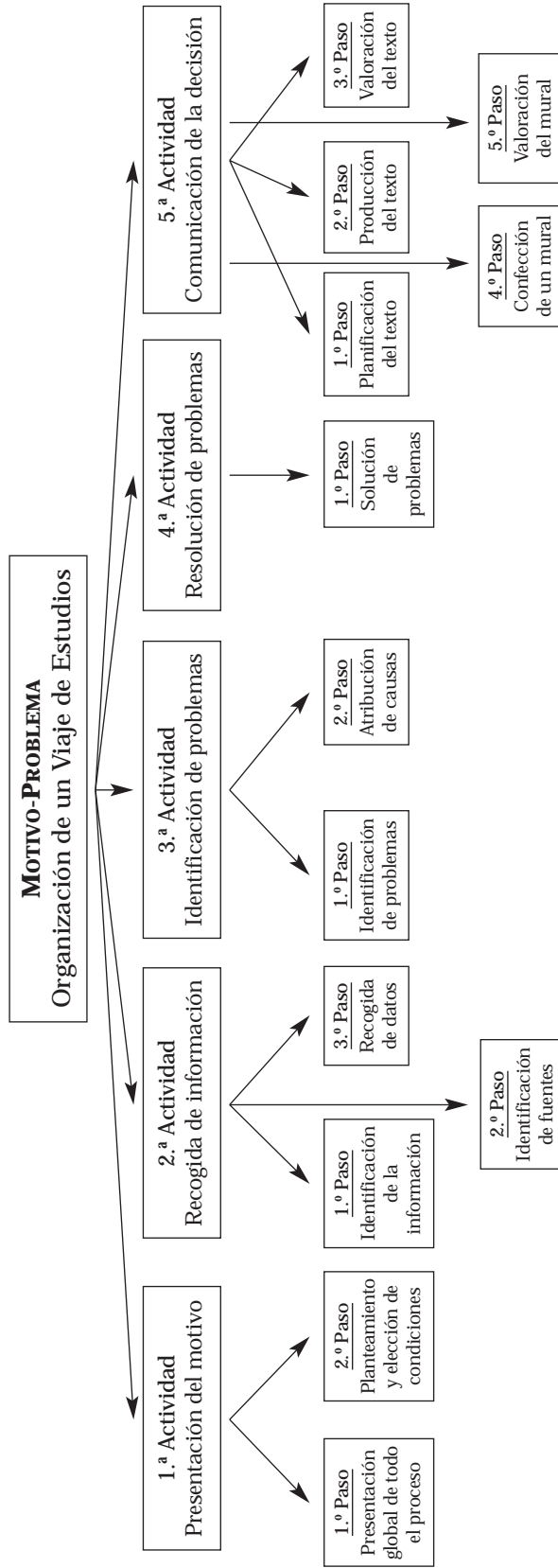
Todas las actividades giran, pues, alrededor del este t3pico: la organizaci3n de un viaje de estudios a un pa3s europeo. Se le dan al alumno/a cuatro posibles pa3ses (Holanda, Grecia, Irlanda y Portugal). A partir de ah3 el alumno deber3 marcar primero unas condiciones de entrada, y a continuaci3n identificar y recoger informaci3n pertinente (primera y segunda actividad), identificar y resolver problemas tomando decisiones (3.ª y 4.ª actividad) y, para acabar, comunicar esas decisiones razonadamente, eligiendo la forma y el c3digo m3s adecuado a la situaci3n de los que se presentan en la prueba.

Estas actividades siguen la l3gica del motivo-problema, ordenadas seg3n la secuencia natural que se da en la vida diaria. Esto le permite al alumno/a (y as3 lo hemos constatado en la fase experimental) ir previ3ndolas y d3ndoles sentido. As3 mismo da pie a que, a3n no contando con los mecanismos convencionales para resolver problemas (algoritmos, interpretaci3n de escalas...), el alumno/a aplique otro tipo de procedimientos y consiga resolver las situaciones. Esto se debe, en nuestra opini3n, a que el alumno/a entiende las actividades planteadas y les da el sentido y significado concreto dentro de la situaci3n global: elecci3n del pa3s para hacer el viaje de estudios. Hemos comprobado que cuando se pierde ese significado y sentido, empieza a funcionar por el mecanismo de ensayo-error, intentando acertar lo que el examinador quiere escuchar. En ese momento es dif3cil retomar la orientaci3n del motivo problema y volver a conseguir la implicaci3n real del alumno/a.

A continuaci3n presentamos un cuadro en el que, de forma gr3fica, se ven las cinco actividades con los diferentes pasos y su contribuci3n al desarrollo de capacidades:

# Cuadro I

## DESARROLLO GENERAL DE LAS ACTIVIDADES



### Relación del grado de desarrollo de las siguientes capacidades

- Representación del problema.	- Identificación de problemas. - Inferencia de causas. - Comprensión de textos.	- Planificación. - Análisis. - Resolución. - Elaboración de conclusiones. - Análisis y revisión del proceso.	- Comprensión oral. - Comprensión escrita. - Expresión oral. - Expresión escrita. - Producción de mensajes utilizando códigos artísticos. - Valoración del lenguaje escrito. - Valoración de los códigos utilizados.
- Identificación de información. - Recogida de información. - Valoración de informes y fuentes.	- Identificación de problemas. - Inferencia de causas. - Comprensión de textos.	- Planificación. - Análisis. - Resolución. - Elaboración de conclusiones. - Análisis y revisión del proceso.	- Comprensión oral. - Comprensión escrita. - Expresión oral. - Expresión escrita. - Producción de mensajes utilizando códigos artísticos. - Valoración del lenguaje escrito. - Valoración de los códigos utilizados.

## 2. FASES SEGUIDAS EN LA ELABORACIÓN

Seguidamente presentamos el proceso de elaboración del instrumento. Intenta ser una descripción del modelo de análisis utilizado para situar los referentes-guía (capacidades básicas) orientativos de dicho instrumento.

En un primer momento identificamos las capacidades básicas dentro de los objetivos generales de etapa.

Posteriormente, y a fin de que este instrumento sirviera para la Educación Secundaria Obligatoria valoramos el aporte de las áreas al desarrollo de dichas capacidades, utilizando el análisis proporcionado por J.I. Pozo<sup>1</sup>.

Todo esto sirvió para construir el modelo. A partir de ahí se confeccionó el instrumento de análisis (3.ª fase).

Nos permitimos describir la elaboración de la prueba porque creemos que puede ayudar al orientador u orientadora interesados en acercarse a la evaluación psicopedagógica al contexto curricular a realizar sus propios instrumentos de análisis. Este instrumento de evaluación psicopedagógica es uno entre muchas posibilidades y si alguien quiere ir haciendo reales esas otras posibilidades, sin duda contribuirá al objetivo final: valorar el grado de desarrollo de capacidades en el alumno/a de la Educación Secundaria Obligatoria.

Por último pusimos a prueba y revisamos el instrumento. Conseguimos así dos cosas:

Perfeccionar y aligerar actividades demasiado largas. Nos dimos cuenta que se parecían más a una situación didáctica que a una situación de evaluación y, por tanto, era necesario reducirlas.

Familiarizarnos con la prueba. Al principio tendíamos a aplicarla de forma muy rígida, respetando escrupulosamente todos los pasos. Poco a poco nos fuimos flexibilizando y adaptando al alumno/a. Le dejábamos tiempo al principio para que hiciera su planificación, le permitíamos elegir otros caminos a la vista del desarrollo, suprimíamos algunas fases..., en definitiva adaptábamos la prueba al funcionamiento del alumno/a para poder valorar sus posibilidades reales. Sin esta fase de experimentación no hubiera sido posible adquirir una actitud en la que lo importante era el alumno/a y la observación de sus competencias y no el respeto escrupuloso de la prueba.

A continuación se reflejan las fases descritas:

### *1.ª Fase:*

- Identificación de capacidades cognitivas en los objetivos generales de la etapa.
- Clasificación de las capacidades cognitivas identificadas en los tres momentos de del procesamiento de la información.

### *2.ª Fase:*

- Aportación de las áreas curriculares al desarrollo de capacidades identificadas diferenciando los tres momentos del procesamiento de la información.

(Se ha utilizado el análisis realizado por J.I. Pozo sobre las áreas).

1. «La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria», en J.I. Pozo (ed.), *Solución de problemas*, Madrid 1994, Santillana/Aula XXI.

### *3.ª Fase:*

- Elección del motivo-problema.
- Diseño de la estructura general del instrumento.
- Diseño de actividades a partir de las capacidades (cada actividad se corresponde con una/dos capacidades).

### *4.ª Fase:*

- Experimentación del instrumento.
- Revisión del mismo.

## 3. ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO

El instrumento se compone de cinco actividades, que forman la secuencia a seguir dentro del proyecto escogido como motivo-problema: Decidir a qué país ir en viaje de estudios y planificar el viaje. Son las siguientes:

### *a) Planteamiento del problema*

Aquí es importante que se deje espacio al alumno/a para representarse lo que tiene que hacer y proponer su propia planificación. A veces bastará con plantearle la situación y los países de destino para que el alumno/a organice todos los pasos. Hay que respetar este funcionamiento. Otros necesitarán pautas más concretas. Como se detalla en el manual del aplicador, en la experimentación se ha constatado que a algunos alumnos/as hay que ayudarles para que propongan cantidades realistas en los presupuestos, recordándoles algún viaje que hayan realizado. De lo contrario les cuesta mucho situarse e imaginarse unas condiciones realistas.

### *b) Identificación de la información relevante y recogida de datos*

Esta es una de las fases que más se ha reducido. Al principio seguíamos de manera escrupulosa todos los pasos: identificar datos relevantes, identificar fuentes, valorarlas, recoger todos los datos... Esto provocaba que la sesión se eternizase con el consiguiente cansancio y en ocasiones aburrimiento, especialmente del que aplicaba la prueba. Nos percatamos de que bastaba con observar el funcionamiento inicial del alumno/a: si proponía informaciones lógicas y variadas relacionadas con las condiciones marcadas; si relacionaba las informaciones con dichas condiciones; si recurría al índice, si localizaba el lugar donde se encontraba la información, si interpretaba escalas, tablas (climogramas...), etc. También le preguntábamos sobre fuentes de información que manejaba habitualmente: periódicos, enciclopedias, mapas... Esto nos permitió aligerar esta actividad y hacerla más atractiva.

### *c) Identificación de problemas*

Partiendo de que quien no identifica un problema tiene más dificultades para resolverlo, propusimos dos pasos en esta actividad: identificar problemas primero en una

situación dada, y segundo en la situación correspondiente al proyecto. Esta ayuda ha sido muy efectiva y ha favorecido la implicación del alumno/a en la siguiente actividad. Aunque no hemos aplicado la prueba en el modelo «grupo de control», creemos que la hipótesis se ha confirmado.

#### d) *Resolver los problemas identificados*

Antes de revisar la prueba pretendíamos que se resolvieran todos los problemas identificados, ya que se trataba de tomar una decisión de acuerdo con las conclusiones obtenidas tras la resolución. Pero de nuevo el proceso resultaba muy aburrido y no era tan importante. Por ello al final decidimos que, una vez identificada la situación-problema, el alumno/a debía planificar la solución detallando los pasos que iba a seguir, solicitar al aplicador de la prueba los datos que necesita e iniciar los procedimientos de resolución. Entonces, a la vista de cómo se maneja y cómo relaciona lo que está haciendo con lo que había planificado, se puede dar por terminada la actividad, aventurando resultados que ayuden al alumno/a a sacar conclusiones. Al final se le pasa una hoja con diferentes informaciones que le sirvan para tomar una decisión que luego justificará ante los otros.

#### e) *Comunicación de la información*

También aquí, las primeras veces que se aplicó la prueba nos ocurrió lo mismo. Por querer realizar todos los pasos propusimos a los alumnos/as situaciones poco funcionales. El resultado fue que apenas se dieron situaciones comunicativas interesantes. A la vista de esto, optamos por adecuar la actividad a la situación comunicativa que tuviese más sentido.

A veces el alumno/a dictaba al evaluador las hojas y el contenido de un hipotético folleto en el que comunicaba lo que había realizado e intentaba convencer de que había escogido el mejor destino.

Otras veces se colocaba al alumno/a delante de un auditorio (alumnos/as de su clase) y exponía, con ayuda de los recursos que necesitara, qué destino había escogido y por qué. También se le pedía a veces que dirigiese una carta al director del centro para convencerle de su decisión. De esta manera, adaptando la actividad a la situación concreta, hemos comprobado que se obtiene información relevante.

Las cinco actividades descritas se estructuran además en pasos a seguir, que incluyen niveles de ayuda. Estos pasos pueden aligerarse, reducirse e incluso suprimirse siempre que el alumno/a nos demuestre que tiene suficiente autonomía como para proponer otros también válidos para observar las capacidades a valorar en cada paso descrito. También los niveles de ayuda deben servir para favorecer el funcionamiento. Será el evaluador quien juzgue la pertinencia de utilizarlos según vaya observando al alumno/a. La experiencia le indicará cuándo necesita ayuda el alumno, ya sea la prevista en el manual, u otra que puede resultar necesaria.

A continuación se detalla el contenido de la prueba:

## ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

### Organización de las actividades

#### 1. PRESENTACIÓN DEL MOTIVO PROBLEMA: «REALIZACIÓN DEL VIAJE DE ESTUDIOS»

*Capacidades a valorar:*

- Representación del problema.

*Pasos a seguir:*

- 1.º Presentación global de todo el proceso.
- 2.º Planteamiento y elección de condiciones.

*Orientaciones para realizar la observación.*

#### 2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

*Capacidades a valorar:*

- Identificación de datos/informaciones relevantes.
- Identificación de fuentes relevantes.
- Búsqueda y recogida de información.

*Pasos a seguir:*

- 1.º Identificar la información que hace falta recoger teniendo en cuenta las condiciones del problema.
- 2.º Identificar las fuentes a consultar para encontrar la información
- 3.º Recogida de información.

*Orientaciones para realizar la observación.*

#### 3. IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS

*Capacidades a valorar:*

- Identificación de problemas.

*Pasos a seguir:*

- 1.º Identificar problemas en una situación dada.
- 2.º Atribución de posibles causas a los problemas identificados.
- 3.º Id. referido al motivo problema.
- 4.º Id. referido al motivo problema.

*Orientaciones para realizar la observación.*

#### 4. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

*Capacidades a valorar:*

- Análisis de datos e informaciones.
- Realización de hipótesis, inferencias...

Planificación de un proceso a seguir.  
Realización del proceso.  
Establecimiento de conclusiones.

*Pasos a seguir:*

- 1.º Representación del problema.
- 2.º Identificación de informaciones relevantes/no relevantes.
- 3.º Manejo de la información.
- 4.º Uso de técnicas y procedimientos de resolución.
- 5.º Planteamiento de conclusiones y toma de decisión.

*Orientaciones para realizar la observación*

## 5. COMUNICACIÓN DE LA DECISIÓN

*Capacidades a valorar:*

- Comprensión/expresión oral:
  - Uso del lenguaje oral para informar sobre el proceso seguido (exposición oral).
  - Uso del lenguaje oral para convencer sobre el destino elegido (debate).
  - Valoración del uso del lenguaje realizado (adecuación, coherencia...).
- Comprensión/expresión escrita:
  - Uso del lenguaje escrito para informar sobre el proceso seguido (texto informativo).
  - Uso del lenguaje escrito para convencer sobre el destino elegido (texto argumentativo).
  - Valoración del uso del lenguaje realizado (adecuación, coherencia...).
- Producción de mensajes utilizando códigos artísticos.
- Reflexión/valoración sobre los códigos utilizados:
  - Representación de la información.
  - Organización plástica de la información.
  - Interpretación de la información.

*Pasos a seguir:*

- 1.º Planificación del texto.
- 2.º Producción del texto.
  - a) oral.
  - b) escrito.
- 3.º Valoración de los que escuchan/ leen el texto.
- 4.º Confección del mural/díptico.
- 5.º Valoración del mural/díptico.

*Orientaciones para realizar la observación.*



- AA.VV., *El Departamento de Orientación: Atención a la Diversidad*, MEC-Narcea, Madrid 1994.
- ALONSO TAPIA, J., *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Santillana, Madrid 1991.
- *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*, Síntesis, Madrid 1995.
  - *Evaluación del conocimiento y su adquisición*, vol. I, II y III, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, Madrid 1997.
  - *Motivación y aprendizaje en el aula*, Santillana/Aula XXI, Madrid 1998.
  - «Evaluación del conocimiento, la inteligencia y las aptitudes. Aportaciones de la psicología cognitiva», en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, *Introducción a la evaluación psicológica*, Pirámide, Madrid 1992, pp. 415-452.
- ANTÚNEZ, S., *El Proyecto educativo de centro*, Graó, Barcelona 1987.
- BARNETT, L., «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales», en *Aula de Innovación Educativa*, 36 (Barcelona, marzo 1995).
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., MARRODÁN, M., OLIVÁN, M., PLANAS, M., SEGUER, M., VILELLA, M., «Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico», en *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona 1991).
- BAUTISTA, R. ET. AL., *Orientación e intervención educativa en secundaria*, Aljibe, Málaga 1992.
- BELTRÁN, J.A., BERMEJO, V., PRIETO, M.D., VENCE, D., *Intervención psicopedagógica*, Pirámide, Madrid 1993.
- BISQUERRA ALCINA, R., *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*, Boixareu Universitaria, Barcelona 1992.
- BUISAN, C., MARÍN, A., *Tendencias actuales en diagnóstico pedagógico*, Laertes, Barcelona 1986 y 1994.
- *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*, Oikos-tau, Barcelona 1987.
- CAMPS, A., *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcanova, Barcelona 1994.
- COLL, C., *Psicología y Currículum*, Laia, Barcelona 1987.
- *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcanova, Barcelona 1989.
  - «Concepción constructivista y planteamiento curricular», en *Cuadernos de Pedagogía*, 188 (1991) 8-11.
- COLL, C., DARDER, P., FRANCH, J., *Grupo clase y Proyecto Educativo de Centro*, Horsori, Barcelona 1994.
- COLL, C., EDWARDS, D., *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Aprendizaje, Madrid 1996.

- COLL, C., MIRAS, M., MAURI, T., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., ZABALA, A., *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona 1993.
- COLL, C., PALACIOS, J., *Desarrollo psicológico y educación, III, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza Editorial, Madrid 1990.
- DE KETELE, J.M., *Observar para educar*, Visor-Aprendizaje, Madrid 1984.
- DEL CARMEN, L.M., IMBERNÓN, F., PARCERISA, A., ZABALA, A., *Del Proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, Graó, Barcelona 1992.
- DELVAL, J., *Los Fines de la Educación*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 1990.
- ECHETA, G., «El aprendizaje cooperativo como estrategia de atención a la diversidad», en *Acción Educativa*, 87 (1985).
- ECHETA, G., MARTÍN, E., *Interacción social y aprendizaje*, en A. MARCHESI.
- ENTWISTLE, N., *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Centro de Publicaciones del MEC/Paidós, Madrid/Barcelona 1991.
- FABRA, M.L., *Técnicas de grupo para la cooperación*, CEAC, Barcelona 1992.
- FERNÁNDEZ TORRES, P., *La función tutorial*, Castalia-MEC, Madrid 1991.
- FERNÁNDEZ, P., MELERO, M.<sup>a</sup>A., *La interacción social en contextos educativos*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 1995.
- FERNÁNDEZ, P., SIERRA, J., *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Aljibe, Biblioteca de Educación, Málaga 1995.
- F. GARTON, A., *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós, Barcelona 1994.
- GARCÍA, N., *El oficio de educar. Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares*, MEC, Documentos, Madrid 1994.
- GÓMEZ ALEMANY, MAURI, T., «La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 28-32.
- HIERREZUELO, J., MONTERO, A., *La ciencia de los alumnos*, Laia/MEC, Barcelona 1988.
- HUGUET, T., «Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros», en *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- JOLIBERT, J., *Formar infants productors de textos*, Graó, Barcelona 1992.
- LACASA, P., *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Aprendizaje-Visor, Madrid 1994.
- LUQUE, A., «El desacuerdo constructivo: aprendiendo de los conflictos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 156 (Barcelona 1988).
- MARÍN, M.A., *El potencial de aprendizaje*, PPU, Barcelona 1987.
- MARTÍ, E., «¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?», en *Aula de Innovación Educativa*, 9 (Barcelona, diciembre 1992).
- MARTÍ, E., ONRUBIA, J., *Psicología del mundo adolescente*, ICE, Universidad de Barcelona/Horsori, 1997.
- MARTÍ, E., SOLÉ, I., «Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria», en C. COLL, J. PALACIOS, A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*, Alianza, Madrid 1990.
- «Conseguir un trabajo en grupo eficaz», en *Cuadernos de Pedagogía*, 255 (Barcelona 1997).
- MARTÍN, E., MAURI, T. (coords.), *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*, ICE, Horsori, Barcelona 1997.
- MAURI, T., «Las tareas de los grupos de intervención en la elaboración de proyectos curriculares», en *Aula de Innovación Educativa*, 55 (1994).

- MEC, *La Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica*, Madrid 1992.
- MILIÁN, M., «Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament», en A. CAMPS Y OTROS, *Text i ensenyament: una perspectiva interdisciplinària*, Barcanova, Barcelona 1990.
- «El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement», en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5 (Barcelona 1995).
- «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos», en *Cultura y Educación*, 2 (Madrid 1996).
- MONEREO, C., SOLÉ, I., *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Alianza Editorial, Madrid 1996.
- MONEREO, C., SOLÉ, I., CASTELLÓ, M., *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Edebé, Barcelona 1997.
- MUZÁS, M.D. Y OTROS, *Diversificación Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Programa diverso*, Narcea, Madrid 1994.
- NÚÑEZ, T., LOS CERTALES, F., *El grupo y su eficacia, técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*, EUB, Barcelona 1996.
- ONRUBIA, J., «Escenarios cooperativos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 255 (Barcelona 1997).
- OVEJERO, A., *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, PPU, Barcelona 1990.
- PÉREZ CABANÍ, M.L. (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*, Horsori, Barcelona 1997.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P., POZO, J.I., «Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender», en J.I. Pozo (ed.), *Solución de problemas*, Santillana/Aula XXI, Madrid 1994.
- PERRENOUD, Ph., *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid 1990.
- POZO, J.I., *Aprendices y maestros*, Alianza Editorial, Madrid 1996.
- POZO, J.I., POSTIGO, Y., «Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo», en C. MONEREO (ed.), *Estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*, Domenech, Barcelona 1993.
- PRIETO, M.D., *Modificabilidad cognitiva y P.E.I.*, Bruño, Madrid 1989.
- PRIETO, M.D., PÉREZ, L., *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*, Síntesis, Madrid 1993.
- RESNICK, L., KLOPFER, L., *Currículum y cognición*, Aique, Buenos Aires 1989.
- RODRIGO, M.<sup>ª</sup>J., *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madrid 1994.
- SCHWARTZ, S., POLLISHUKE, P., *Aprendizaje activo, una organización de la clase centrada en el alumnado*, Narcea, Madrid 1995.
- SERRADO, I., «Del trabajo compartido al conocimiento compartido», en *Aula de Innovación Educativa*, 9 (Barcelona, diciembre 1992).
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L., *Intervención psicopedagógica y Orientación Educativa*, Universitas-25, Barcelona 1993.
- SOLÉ, I., *Estrategias de lectura*, Graó-ICE, Barcelona, 1992.
- «Asesoramiento, orientación y supervisión», en *Cuadernos de Pedagogía*, 223 (1994) 22-30.
- «Reforma y trabajo en grupo», en *Cuadernos de Pedagogía*, 255 (Barcelona 1997).
- TORRES, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el Currículum Integrado*, Morata, Madrid 1994.
- VERDUGO ALONSO, M.A., *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid 1994.
- VIGOTSKY, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona 1979.

