

MANUAL PARA LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA

**Por
Zaynab Gates Z.¹
&
Domingo Bazán C.²**

**Santiago de Chile
-Octubre de 2002-**

¹ Psicopedagoga y Licenciada en Educación.

² Profesor. Jefe de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. UAHC.

INDICE

Contenido	Página
PRESENTACION.....	04
PRIMERA PARTE	
ALGUNAS CUESTIONES TEORICAS	
SOBRE LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA.....	05
LAS DIFICULTADES Y DESAFIOS DE LA EVALUACION.....	06
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	07
EPISTEMOLOGIA Y EVALUACION PSICOPEDAGOGICA.....	09
MODELOS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	15
Tipos De Modelos De Evaluación Psicopedagógica.....	16
Modelos basados en la variable persona.....	16
Modelos centrados en la variable situación.....	17
Modelo referido a la interacción Persona-Situación.....	18
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	
EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	24
La Entrevista.....	25
Pruebas Psicopedagógicas.....	28
a) Evaluación Formal.....	28
b) Evaluación informal.....	29
La Observación.....	30
BATERÍA DE PRUEBAS PIAGETANAS.....	31
SEGUNDA PARTE:	
PRESENTACION DE LAS PRUEBAS	
DE EVALUACION PSICOPEDAGOGICA.....	33
1) Batería De Prueba De Integración Funcional Cerebral Básica – Infuceba.....	35
2) Batería Exploratoria Verbal Para Trastornos De Aprendizaje – Bevta.....	38
3) Test De Desarrollo Psicomotor – Tepsi.....	40
4) Tests Abc.....	43
5) Test De Vocabulario En Imágenes – Tevi.....	46
6) Prueba De Funciones Básicas – Pfb.....	48
7) Prueba De Comprensión Lectora De Complejidad Lingüística Progresiva – Clp.....	51
8) Evaluación Cognitiva Escolar.....	53
9) Índice De Ajuste Del Niño Al Medio Escolar “Yo Siento, Yo Pienso”.....	57

10) Prueba Exploratoria De Escritura Cursiva – Peec.....	59
11) Test Exploratorio De Dislexia Específica – Tede.....	61
12) Metropolitan Readiness Test – Mrt.....	63
13) Examen Psicomotor De Picq Y Vayer - 1º Y 2º Infancia.....	65
14) Test De Token.....	67
15) Cuestionario Exploratoria De Problemas De Aprendizaje – Cepa.....	69
16) M.E.D.Y.R.....	71
17) Prueba Beery-Buktenica Del Desarrollo De La Integración Visomotriz – Vmi.....	73
18) Escala Diagnóstica De Lectura De Spache.....	75
19) Cubos De Kohs.....	77
20) Prueba De Lectura Y Lenguaje Escrito – Plle.....	79
21) Test De Articulación Fonemática – Taf.....	81
22) Evaluación Del Comportamiento Matemático – Ecm.....	83
23) Prueba De Comportamiento Matemático – Pcm.....	85
24) Instrumento De Evaluación De Lectoescritura Basado En La Mii.....	87
25) Examen De Lenguaje.....	90
26) Prueba De Lectura Y Escritura.....	92
Referencias.....	94

PRESENTACION

En la construcción del presente documento se ha procurado contribuir al proceso de formación de Educadores Diferenciales, Psicopedagogos y similares, al reunir información actualizada para diseñar un manual de uso y fundamentación de diversas técnicas de evaluación psicopedagógica. Esta es una necesidad que ha sido reconocida en diversas instituciones formadoras de especialistas en educación especial, recogiendo además la fuerte demanda investigativa que implica la Reforma Educacional Chilena y su perspectiva constructivista del conocimiento y el aprendizaje.

Como resultado de un año de trabajo, se ofrece a la comunidad de educadores diferenciales, psicopedagogos y profesores básicos especializados en problemas de aprendizaje, un texto que recorre los principales procedimientos evaluativos que, en opinión de un grupo de destacados docentes formadores de psicopedagogos, constituyen la caja de herramientas básicas de un psicopedagogo³.

Nuestra mayor aspiración ha sido generar un esfuerzo teórico-empírico que constituya una primera versión de un manual de evaluación psicopedagógica, perfectible en el tiempo gracias al aporte crítico de sus usuarios. Creemos que este material resultará valioso tanto para profesionales en servicio como para estudiantes de pre-grado. En cada uno de estos locus existe la necesidad de recurrir a distintas herramientas de conocimiento y diagnóstico de los niños y jóvenes de nuestro país, desafío profesional que está atravesado por la disputa de paradigmas que subyace en el tema evaluativo y que requiere de una permanente actitud de vigilancia epistemológica en los educadores y psicopedagogos en renovación.

En el desarrollo del siguiente texto se ha privilegiado una lógica más pertinente a un manual de apoyo a la docencia y la labor profesional, por ello, se presenta, en primer lugar, el cuerpo de ideas que han dado sustento teórico a esta obra, orientando la reflexión epistemológica y pedagógica necesaria para dar sentido a un manual de procedimientos evaluativos. Luego, se expone el producto principal de este esfuerzo reflexivo: 26 pruebas de uso frecuente en evaluación psicopedagógica, con su respectiva descripción y referenciación.

No podemos dejar de agradecer aquí a quienes apoyaron esta tarea, no sólo por el aporte económico que hizo posible este trabajo⁴, sino sobre todo por valorar la labor de producción de conocimientos como una dimensión inherente al desarrollo profesional de los académicos. Del mismo modo, deseamos agradecer a todas aquellas personas que confiaron en nosotros y que nos dieron parte de su valioso tiempo para contestar nuestras consultas.

Z. Gates & D. Bazán
Octubre de 2002

³ Esta indagación se hizo vía cuestionario.

⁴ Este manual fue elaborado como parte de un proyecto de investigación financiado por el Instituto Profesional Los Leones. Departamento de Investigación y Asesoría a la Docencia, 2001-2002.

PRIMERA PARTE:

ALGUNAS CUESTIONES TEORICAS
SOBRE LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA

LAS DIFICULTADES Y DESAFIOS DE LA EVALUACION

La evaluación psicopedagógica dice relación con el uso del término *Problemas o Dificultades del Aprendizaje* ("learning disabilities"). El propósito original era agrupar a aquellos niños con problemas que presentaban una etiología y sintomatología variable, pero que en conjunto tenían en común una dificultad específica en el aprendizaje escolar. Es un concepto que proviene de un enfoque educacional de las dificultades que presenta el niño que aprende.

Clásicamente, para explicar por qué un niño no aprende, se hace uso de un modelo causal en el cual se señalan las razones por las cuales no aprovecha su experiencia escolar. Es así como, tradicionalmente, la etiología de los problemas incluía cuatro grandes categorías:

- a) Nivel intelectual por debajo del promedio o retardo mental.
- b) Ambientes desfavorecidos que no brindan oportunidades y estímulos al niño.
- c) Deficiencias sensoriales, particularmente la visión y la audición.
- d) Problemas emocionales graves.

Este modelo causal concluye, por lo general, con un diagnóstico clínico que culmina poniendo una etiqueta al problema, como por ejemplo: retardo mental, dislexia, fobia escolar, etc., sin proporcionar mayores explicaciones.

La posición actual de la evaluación y el diagnóstico está orientada a usar un modelo más dinámico, que trascienda el modelo causal y que, a su vez, lo complementa. En este sentido, el diagnóstico se hace más funcional y se plantea como propósito central recolectar información y analizarla con el objeto de planear un programa educativo psicopedagógico, destinado a subsanar o compensar las deficiencias que presenta el niño con dificultades en el aprendizaje. En esta línea, diversos autores plantean que es más pertinente decir que un niño no ha aprendido a leer y determinar -a través de un modelo de procesamiento de la información- dónde se ubica el problema, más que señalar que el niño es disléxico.

La complejidad misma de las dificultades de aprendizaje lleva a emplear una serie de técnicas y formas de evaluación diagnóstica como modos de aproximación al problema y, por su misma naturaleza se presentan diferentes grados y tipos de especialistas que se ocupan de estudiarlos y definirlos, tales como: psicólogos, terapeutas del lenguaje, psicólogos educacionales, neurólogos, educadores especiales y psicopedagogos, entre otros. En los últimos años, ha habido un gran desarrollo de diversos enfoques o modelos, tanto en la evaluación psicopedagógica como psicológica, provenientes de la práctica educativa y de la investigación educativa y psicopedagógica. Permanece, además, la necesidad de una identificación precisa de los alumnos con problemas de aprendizaje, empero, se presentan ciertos obstáculos que se interponen en la búsqueda de mejores prácticas de identificación, tales como:

⁵ Buena parte de estas ideas han sido recogidas y adaptadas a partir de un documento inédito redactado originalmente por las psicopedagogas Verónica Garcés y Adriana López, entre 1998 y 1999, al interior de la Universidad Educares, Sede Rancagua, en lo que constituye un esfuerzo primero e inconcluso de elaboración de un manual de evaluación psicopedagógica.

- Una falta de consenso respecto de la identificación de las dificultades de aprendizaje, que vuelve extremadamente difícil establecer qué criterios deberían utilizarse en la identificación. Las diferentes definiciones implican diferentes criterios, incluso en un intento de poner en práctica la misma definición.
- El factor de discrepancia -que es un componente fundamental en la identificación de dificultades de aprendizaje- ha sido difícil de llevar operativamente a la práctica.
- La mayoría de los instrumentos que se utilizan para identificar a los alumnos con problemas de aprendizaje son inadecuados, puesto que carecen de una sólida base empírica. Al respecto, se afirma que muchos test normalizados que se emplean para diagnosticar carecen de la confiabilidad y la validez requeridas.
- La heterogeneidad de la población con problemas de aprendizaje obstaculiza el desarrollo de un conjunto unificador de criterios de identificación. Un alumno con dificultades de aprendizaje puede ser muy diferente de otro y mientras no se hayan comprendido mejor los subgrupos de dificultades de aprendizaje, la tarea de desarrollar una identificación precisa seguirá revistiendo una enorme complejidad.
- Muchas escuelas no proporcionan servicios adecuados a los alumnos de bajo rendimiento o con problemas de disciplina o conductuales, ni brindan a los profesores un sistema de apoyo que necesitan. En un esfuerzo por conseguir ayuda tanto para los profesores como para los alumnos con bajo rendimiento o con problemas disciplinarios o conductuales, se remite a estos alumnos a programas para dificultades de aprendizaje. En consecuencia, muchos niños que no tienen auténticas dificultades de aprendizaje y de conducta terminan asignados a intervenciones psicopedagógicas.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Para iniciar una comprensión de los límites y alcances de la Evaluación psicopedagógica, recordemos que García Vidal y González Manjón plantean que ella implica *“procesos de recogida, tratamiento e interpretación de datos, como procesos de análisis y valoración de los mismos, encaminados a la elaboración de modelos funcionales explicativos del fenómeno de enseñanza y aprendizaje (diagnóstico), pero también y de modo inexcusable, procesos de toma de decisiones relativas al tratamiento psicopedagógico y educativo del sujeto o sujetos implicados en la evaluación, la correspondiente evaluación de los mismos y de forma obligada el seguimiento del programa de intervención educativa diseñado a tal efecto, debiendo entenderse este último como el elemento retroalimentador que todo proceso evaluativo debería contener y cuya explicitación resulta imprescindible cuando sobre un determinado proceso de aprendizaje actúa más de un profesional”*⁶.

De este modo, el proceso de evaluación psicopedagógica puede decirse que se trata, en definitiva, de un proceso dinámico constituido por una serie de momentos interdependientes entre sí. Según a A. Lázaro, estos momentos pueden ser⁷:

1. Establecimiento de referencias situacionales en función de unos criterios o normas previas.
2. Formulación de hipótesis diagnósticas.

⁶ Cfr. **García Vidal, J. y González Manjón, D.** (1992). *Evaluación e Informe Psicopedagógico*, Madrid: EOS., p. 163.

⁷ **Lázaro, A.** (1990). *Problemas y Polémicas en Torno al Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: Anaya, p. 11.

3. Construcción de un diseño diagnóstico.
4. Decisión de los puntos sobre los cuales han de recogerse información y medios para hacerlo (procedimientos, instrumentos y técnicas de diagnóstico).
5. Valoración de los datos obtenidos.
6. Toma de decisiones sobre las posibles intervenciones de mejora.
7. Control continuado para constatar la validez de aquellas decisiones a lo largo de su aplicación.

En este proceso dinámico aparece en varios momentos la palabra diagnóstico. Este hecho nos sitúa frente a la cuestión de la relación existente entre diagnóstico y evaluación psicopedagógica, lo que constituye una polémica no menor. El concepto de diagnóstico (*gnosis*, conocimiento y *día*, a través de) se refiere *"al conocimiento de algo a través de la acumulación de datos obtenidos por la aplicación de recursos técnicos necesarios para ellos"*⁸.

A partir de este concepto general de diagnóstico se han formulado numerosas definiciones con aplicación al ámbito psicopedagógico. Algunas de ellas son las siguientes:

- *"Proceso o resultado de un proceso por el que se formulan juicios sobre peculiaridades humanas individuales"*⁹.
- *"Una actuación técnica profesional, realizada con mentalidad científica, esto es con rigor, encaminada a conocer a los educandos y a su ambiente para facilitar una actuación pedagógica eficaz en pro de la excelencia personal"*¹⁰.

Se observa diferencias entre las distintas definiciones, sin embargo, en el ámbito psicopedagógico se dice que el diagnóstico se concreta en el conocimiento del alumno, a través del empleo de técnicas e instrumentos -test y análisis de tareas- que poseen su fundamentación en principios y modelos teóricos de la Psicología y de la Pedagogía y cuya interpretación exige la continua referencia y aplicación de estos fundamentos.

En síntesis, en el presente texto se asume que el diagnóstico (o la evaluación diagnóstica psicopedagógica) es el tratamiento personalizado del educando, lo que implica la necesidad de desarrollar un proceso de recogida y tratamiento sistemático de información que -llevado con mentalidad científica- nos facilita el conocimiento verdadero del educando y la comprensión de su problemática con el objeto de poder decidir la intervención psicopedagógica y psicosocioeducativa más apropiada para él, cuyo seguimiento genera una retroalimentación continua para todo el proceso o una nueva toma de decisiones en orden a mantener, optimizar o modificar alguna, varias o todas las fases del mismo.

Se sabe que la conceptualización de diagnóstico siempre ha tenido un significado más clínico o médico, por el contrario, el concepto de evaluación psicopedagógica alude más apropiadamente a un *"proceso de rigurosa recogida y tratamiento de información, así como valoración de la misma encaminado a:*

⁸ Ibid, p.7.

⁹ **Kamiusiri, L.** (1983). "Diagnóstico Psicológico". En **AAVV: Diccionario de Ciencias de la Educación**, Madrid: Editorial Rioduero, p. 207.

¹⁰ **Pérez Juste, R.** (1990); *Evaluación de Información en el Diagnóstico Pedagógico*, Madrid: Bordón, p.17.

- *Formular y verificar determinadas hipótesis diagnósticas*
- *Realizar la oportuna toma de decisiones respecto al tratamiento o intervención psicopedagógico, educativo y psicosocial del educando y la aplicación práctica del mismo*
- *Seguimiento de dicha aplicación*
- *Toma de decisiones en cuanto a las distintas fases que componen el proceso para mantenerlas o variar lo que es necesario*¹¹.

Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica integra en un mismo proceso la evaluación de educandos y los programas de intervención, decididos en consecuencia con la información obtenida sobre su comportamiento en el contexto socioeducativo, mediante la aplicación de técnicas fundadas en la psicología y ciencias de la educación.

Por otro lado, se ha atribuido a la evaluación psicopedagógica dos grandes funciones: preventiva y correctiva. La función preventiva tiene relación con la practicidad de la evaluación psicopedagógica que, a partir de las posibilidades y limitaciones del educando, se pueda decidir el tipo de intervención que facilite desarrollar todas sus potencialidades. Esto puede significar, mantener la situación educativa tal como está o reestructurarla con el fin de optimizar las variables intervinientes en el presente. Esta reestructuración puede ser considerada también como una función de la evaluación psicopedagógica ya que de ella pueden derivarse importantes beneficios psicoeducativos. Además, la función correctiva permite ayudar a los educandos que manifiestan dificultades en sus aprendizajes puesto que se busca conocer los factores que son causa de dichas dificultades, para posteriormente tomar decisiones respecto a su modificación, evitando así que sigan interfiriendo en el desarrollo del alumno.

En general, se puede plantear que la evaluación psicopedagógica tiene como objetivo último el decidir y aplicar una intervención, junto con el seguimiento evaluativo. Para llegar a decidir, aplicar y seguir una intervención es preciso que quien realiza la evaluación cumpla con una serie de funciones que, en conjunto con las anteriores, constituirán el campo de actividad del psicopedagogo. Estas funciones, según A. Lázaro, son¹²:

- descripción (situación del alumno en el contexto),
- de interpretación (de datos e información recogida),
- de predicción (respecto a la evolución de la situación y de su contexto),
- de decisión (valoración de las situaciones y elaboración de pautas a seguir),
- prescripción (formulación del correspondiente programa preventivo–correctivo)
- y de seguimiento (de la intervención durante su aplicación).

EPISTEMOLOGIA Y EVALUACION PSICOPEDAGOGICA¹³

Como se sabe, nuestro país está llevando a cabo un proceso ambicioso de innovación en el sistema educativo que involucra un conjunto de acciones y programas destinados a elevar la calidad de la enseñanza y los niveles de equidad del sistema.

¹¹ **Sobrado, L. y Ocampo, C.** Op. cit.

¹² **Lázaro, A.** (1982). "Orientación de las dificultades del aprendizaje escolar". En *Revista de Educación*, Barcelona, p. 270.

¹³ Esta sección fue publicada en **Bazán, D. y Livacic, C.** (2002). "Más allá de la Cirugía Plástica: Nuevos Derroteros Epistemológicos para la Evaluación Psicopedagógica". *Revista Perspectiva*, UCEN N° 16.

Se trata de una reforma educacional que pretende recoger las corrientes pedagógicas y sociales actuales sobre la forma de optimizar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, valorando las capacidades crecientes que desarrollan sus actores para llevarlas a cabo, propiciando especialmente un giro sustancial en la actitud formativa de los educadores¹⁴.

En este contexto, se ha enfatizado públicamente la idea de que la educación es, sin duda, un factor de desarrollo personal y social, una actividad humanizadora y emancipadora por excelencia en cuanto busca el despliegue y perfectibilidad de todas las potencialidades del ser humano¹⁵. La educación es en esencia desarrollo, mejoramiento y perfectibilidad del hombre, lo que hace necesario e indispensable una profunda revisión del total del proceso de enseñanza y aprendizaje: de sus supuestos, de sus recursos, del rol de sus actores, de sus normativas, de sus contenidos.

Evidentemente, este proceso de revisión crítica y renovadora también implica las tareas evaluativas de la enseñanza y, de modo especial, implica una mirada crítica a la labor psicopedagógica en cuanto coadyuvante del rol pedagógico escolar¹⁶.

En el marco de las nuevas concepciones epistemológicas que atraviesan la educación, estos cambios pedagógicos llevan involucrado unos mínimos de coherencia y de profundidad. En el caso de la evaluación, de hecho, se propone una labor primariamente de carácter metacognitivo, de auto-evaluación o enjuiciamiento cualitativo de la persona en sí mismo. Secundariamente, dado que la educación es también un acontecimiento fundamentalmente social, la evaluación tiene un rol de supervisión o control a partir de los objetivos culturales, científicos, valóricos o artísticos que son socialmente aceptados y deseados¹⁷.

En cualquier caso, la nueva evaluación requerida constituye un núcleo central y sensible de toda reforma en la exacta medida en que se logre depositar aquí las orientaciones pedagógicas y epistemológicas de fondo que definen el sentido de una reforma. En otras palabras, una reforma educacional de orientación pedagógico-epistemológica ambigua o distorsionada se reconocería por los bajos niveles de congruencia que expone entre sus objetivos, contenidos, procesos formativos y, finalmente, sus procesos evaluativos. En este sentido, la evaluación, entendida en su naturaleza consustancial al proceso educativo, posee hoy fuertes exigencias de revisión y ajuste de sus técnicas y procedimientos, sus fines y su normatividad, pero sobre todo en lo referido a la concepción del conocimiento que subyace en ella.

Se sabe que a medida que la educación se ha ido institucionalizando, transitando de un siglo al otro, se ha hecho necesario que los establecimientos educacionales asuman mayor responsabilidad por la calidad y el mejoramiento constante del proceso formativo. Esto ha dado origen a la calificación de las personas como una certificación social de la formación y capacitación alcanzada por los estudiantes en

¹⁴ Cfr. **Ruz, J. y otros** (1998). Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores, Santiago: Universidad Educare.

¹⁵ Véase **Bazán, D. y Larraín, R.** (1995). ¿Qué Modernidad queremos para la Educación?. Documento de Investigación Nº2, Universidad Educare, Santiago: Publicares.

¹⁶ Cfr. **Acosta, E., Bazán, D. y otros** (1999). "Propuesta de Código de Ética para la Profesión Psicopedagógica", REPSI, Nº44.

¹⁷ Esta tendencia se revela en las publicaciones especialmente destinadas a abordar globalmente las nuevas tendencias constructivistas sobre el aprendizaje y la evaluación. Véase los números monográficos: (a) Revista Alambique. "Evaluación de los Aprendizajes", Nº 4, Abril de 1995 y (b) Revista Investigación en la Escuela. "Evaluar no es Calificar". Nº 30, 1996.

el proceso educativo. No obstante, el énfasis exagerado que se ha dado tradicionalmente en las escuelas a la calificación (la nota) por la introducción y utilización de un modelo equivocado en el proceso de enseñanza, ha ido paulatinamente desvirtuando el carácter auténtico de la evaluación como dimensión orientadora esencial del aprendizaje y de la formación de los estudiantes¹⁸.

La Psicopedagogía, al parecer, no ha escapado a esta orientación evaluativa¹⁹.

Esta tendencia histórica ha marcado una definición de la evaluación de corte epistemológico anti-constructivista, es decir, basada en la idea positivista de la objetividad y la regularidad de la realidad social²⁰. En este camino positivista y hegemónico, lo central ha terminado siendo la medición del rendimiento con una connotación fundamentalmente punitiva, estigmatizadora y reguladora, cuya preocupación mayor ha sido tratar de discriminar en todo instante entre estudiantes buenos y malos. Se ha olvidado así el carácter de ayuda o medio a la formación que aporta la evaluación, sobre todo porque esta mirada evaluativa empírico-analítica y conductista subvalora la auto-evaluación de las personas, considerándola una expresión subjetivista e innecesariamente participativa de las personas.

Es por esta razón que hoy se prioriza una nueva visión –o episteme- de la formación del alumnado de corte más constructivista, alejándose ostensiblemente de la idea de transmisión mecánica de saberes. El conocimiento ahora se construye, tiene en sí mismo una dimensión formativa y supone una suma de intersubjetividades en mediación y comunicación (el acto educativo) para alcanzar nuevos y plurales saberes, en negociaciones y consensos crecientes entre alumnos y alumnos, entre alumnos y profesores²¹. En este contexto epistémico-pedagógico, se propicia ahora la formación valórica más allá del mero interés técnico-experto pues, más que enseñar ciencia, estamos frente al desafío de promover las actitudes y los valores requeridos para crear una sociedad más justa y con principios solidarios tal como se recoge en la idea de transversalidad educativa.

Con igual relevancia, en el campo de la Evaluación Psicopedagógica, se hace necesario -a partir de la Reforma Educacional en marcha- posibilitar un proceso de cambio importante en lo que se refiere a su enfoque evaluativo positivista histórico²².

Esta exigencia de coherencia implica, como se ha sugerido previamente, una conceptualización distinta a la tradicional, una mirada epistemológica –en cuanto a producción de conocimientos- radicalmente diferente. Se espera, al menos, que sea más integradora y procesual, fijando sus objetivos en el cómo aprende el educando y en cómo puede servirle lo aprendido para su vida cotidiana. Además, los resultados de la evaluación psicopedagógica deben servir para afirmar o

¹⁸ Véase **Pérez, M y Bustamante, G.** (1996). Evaluación Escolar. ¿Resultados o Procesos?. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.

¹⁹ De hecho, la Psicopedagogía no hace sino replicar los dilemas epistemológicos que sufren inevitablemente la Psicología y la propia Pedagogía, lo que ha llevado a analizar cada vez más a fondo el tema de la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico. Cfr. **Vidal, J.G. y Manjón, D.G.** (1998). Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una Perspectiva Curricular. Madrid: Editorial EOS.

²⁰ Cfr. **Santos, M. A.** (1996). "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica", Revista Investigación en la Escuela. N° 30.

²¹ Cfr. **Baquero, R. y otros** (1998). Debates Constructivistas. Buenos Aires: Aiqué.

²² Al parecer, este cambio de actitud en el mundo de la escuela es todavía muy precario. Véase **Barahona, M.E. et al.** (2001). Concepción Epistemológica y Pedagógica de la Evaluación en Profesores Básicos del Nivel NB1 en los tres colegios que se dan en Santiago. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación. Facultad de Educación de la Universidad Central. Santiago de Chile.

modificar prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobar o estigmatizar a un alumno o alumna.

No está de más insistir aquí en que la racionalidad teórica del proceso educativo debiera relacionarse con la concepción evaluativa que subyace en los nuevos marcos curriculares que orientan la enseñanza y el aprendizaje en educación básica y media. De igual modo, los mecanismos de operacionalización jurídico-procedimental de dicha evaluación deben resultar plenamente coherentes con tales postulados fundantes. Pero este no es sólo un problema de ajuste entre teoría o práctica, ni de lograr sincronización entre el decir y el hacer, tiene que ver sobre todo con la búsqueda profunda de pertinencia y legitimidad entre una determinada praxis socioeducativa, por un lado, con una respectiva episteme o inteligibilidad, por otro lado.

Como muchos sospechamos, este esfuerzo de mirar las cosas con otros ojos, con otros intereses cognitivos, es un problema aún no resuelto.

De hecho, en el discurso de muchos profesores experimentados es un lugar común cuestionar la evaluación entendida en la acepción restringida que emergió desde el currículum tecnológico a fines de la década de los cuarenta. En efecto, la evaluación consistía básicamente en la comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes con los objetivos previamente establecidos de un programa. Esta visión, reducida al ámbito del aula y que en la práctica se traduce a una exclusiva participación del docente por medio de la heteroevaluación descendente, es complementada más tarde –en una reforma posterior– por la visión de la evaluación como un proceso que busca no sólo verificar cuantitativamente el logro de los objetivos, sino también determinar el valor del objeto evaluado desde una perspectiva más cualitativa.

Este objeto de evaluación no tiene que ver únicamente con los aprendizajes de los alumnos, sino también con otros factores o dimensiones que participan en el desarrollo del currículum escolar: infraestructura, material didáctico, tecnologías, desempeño docente, desarrollo de innovaciones, etc. Esta postura asume –de modo innovador para el mundo de la escuela– una perspectiva más amplia acerca del hecho evaluativo, una mirada supra-rendimiento escolar en donde la participación de todos los que están involucrados en la tarea educativa es esencial para desarrollar procesos de diálogo que aseguren una mayor comprensión del objeto evaluado con miras a su permanente mejoramiento²³.

Sin embargo, esta posición cualitativa es claramente pseudo-constructivista: niega el valor de la subjetividad y desconoce las relaciones de poder que encierra la relación pedagógica. Por ello, más que superar o negar la racionalidad instrumental que se observa en las definiciones de evaluación de los años sesenta, la complementa con una mirada más comprensiva que rescata a los actores educativos como sujetos activos de la evaluación, asumiendo la subjetividad e incertidumbre que se presenta en toda tarea evaluativa pero intentando, a su vez, realizar el máximo esfuerzo de rigurosidad para otorgarle transparencia y credibilidad a ésta. En otras palabras, se ha llegado a configurar una suerte de renovación microcreativa, intraparadigmática, que ha tratado de mejorar las cosas dentro de las mismas reglas del juego: anti-constructivistas y objetivistas, escasamente participativas y pluralistas²⁴.

²³ Estas ideas están tomadas preferentemente de (a) **Estévez, C.** (1996). *Evaluación Integral por Procesos*. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio, y (b) **Delgado Santa Gader, K.** (1996). *Evaluación y Calidad de la Educación*. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.

²⁴ Cfr. **Sánchez, A. y otros** (1996). "Evaluar no es Calificar. La Evaluación y la Calificación en una Enseñanza Constructivista de las Ciencias", *Revista Investigación en la Escuela*. N° 30.

Es necesario, qué duda cabe, un giro epistemológico más agudo para llegar a delinear y tolerar una mirada del aprendizaje y la evaluación de corte más liberador y más constructivista. Probablemente, todavía no estamos frente a una concepción de la evaluación suficientemente apreciada por el grueso de los educadores ni adecuadamente recogida en las distintas normativas –intra y extraescuela- que regulan la evaluación en un sistema educativo.

En lo que se refiere a la mirada psicopedagógica en renovación, se sabe que una de las competencias máspreciadas es la que dice relación con la tarea de evaluación y con la utilización de instrumentos de diagnóstico adecuados a las características de los sujetos con los que actúa²⁵. Esta es una tarea psicopedagógica que no escapa a la disputa de paradigmas que viven las disciplinas del ámbito de las Ciencias Humanas y que ha llevado a un fuerte cuestionamiento por parte de los docentes que forman Psicopedagogos –o sus similares- en nuestro país²⁶.

Los cuestionamientos señalados apuntan, como se ha sugerido, a armonizar las miradas cualitativa y cuantitativa y, de modo especial, a ponderar críticamente el papel de estos instrumentos en una concepción renovada de la profesión psicopedagógica (menos positivista, más ecléctica y más constructivista)²⁷.

En este escenario, el desafío consiste en mejorar los niveles de operacionalización de la Nueva Psicopedagogía, a través de aportes específicos y directos a las estrategias formativas vigentes en la formación de Psicopedagogos. Dicha operacionalización pasa, entre otros elementos, por la necesidad de unificar y dar sentido, desde las nuevas concepciones de la evaluación, al procedimiento evaluativo y diagnóstico que aprenden y emplean los profesionales de la Psicopedagogía. Sabemos que los distintos tests, instrumentos y técnicas evaluativas que, hoy por hoy, debe manejar un psicopedagogo se encuentran dispersos y desvinculados entre sí. Generalmente, circulan sin el manual completo de uso y otras veces no poseen un manual adecuadamente crítico para posibilitar la vigilancia epistemológica en el usuario-psicopedagogo.

Por un lado, se hace necesario debatir sobre los alcances epistemológicos de la evaluación psicopedagógica para consensuar y diseñar un marco referencial adecuado al proceso diagnóstico de una Psicopedagogía en renovación, reseñando sus implicancias epistemológicas y su relevancia en el trabajo psicopedagógico. Este cuerpo referencial de ideas debe potenciar y analizar la tarea evaluativa desde diferentes teorías o corrientes psicológicas, siendo necesario además analizar las diferentes áreas que se deben considerar en el diagnóstico psicopedagógico de manera de poder realizar una evaluación integral del sujeto. Y, por otro lado, parece una necesidad vigente la de generar distintos catastros de los instrumentos que más se utilizan en la evaluación psicopedagógica –previa consulta a los docentes que forman psicopedagogos- analizándolos en su vigencia y relevancia, llegando a organizarlos por áreas de desarrollo del sujeto.

No son estos desafíos menores. Los antecedentes aquí expuestos suponen la instalación de una nueva concepción psicopedagógica y epistemológica de la evaluación, una concepción coherente con las demandas de la propia reforma educacional en lo que dice relación con el nuevo aprendizaje deseado, siendo también una evaluación pertinente con las nuevas orientaciones que trae consigo el enfoque

²⁵ Cfr. **Sobrado, L. y Ocampo, C.** (1998). Op.cit.

²⁶ Véase **Bazán, D. y otros** (1996). "Psicopedagogía: Del Perfil al Rol Profesional", en Bazán, D. y Larraín, R.(Eds.). Sueños y Desvelos de la Educación. Rancagua: Corporación Municipal de Rancagua.

²⁷ Cfr. **Buendía, L. y otros** (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

constructivista de producción de conocimientos. Esta idea representa un supuesto de coherencia básico para el éxito de un proceso de Reforma Educacional y de Renovación Psicopedagógica.

Tal como se ha planteado, la Reforma Educacional tiene implicado un mínimo de coherencia epistemológica en lo referido a sus concepciones de aprendizaje y evaluación. Se trata de concepciones pedagógicas y, por ende, epistemológicas que deben mostrar niveles crecientes de sintonía y pertinencia entre objetivismo y subjetivismo, en torno a los límites y validez del conocimiento, en función de la participación y protagonismo real de sus actores, sobre la reflexividad que desata y en torno al valor formativo de lo que se hace (la práctica psicopedagógica). Es decir, se está hablando de una concepción psicopedagógica que debemos conocer y analizar.

Si consideramos que desde la perspectiva constructivista del conocimiento, la evaluación psicopedagógica puede ser considerada un proceso generador de cambios que puede utilizarse y dirigirse a promover la reconstrucción personal de los individuos, resulta altamente relevante atender y facilitar la labor de evaluación de los profesionales y estudiantes de Psicopedagogía.

Como se sabe, el diagnóstico suele ser el comienzo del trabajo psicopedagógico, de acuerdo a cómo se conciba éste será la forma en que el especialista enfrentará u orientará la intervención o el tratamiento del sujeto evaluado. Para realizar un diagnóstico integral y pertinente, es necesario evaluar todas las áreas que participan o se involucran en el aprendizaje de las personas. Es por ello que conocer dichas áreas y saber cuál es su relevancia en el proceso de aprendizaje es necesario para el trabajo psicopedagógico. El éxito de esta tarea psicopedagógica implica fundamentalmente contar con criterios de selección en el profesional y reconocer una mínima oferta de instrumentos de evaluación.

De este modo, tiene una real utilidad práctica contar con un modo de organización y estructuración de la función evaluativa por áreas psicopedagógicas, con las pruebas evaluativas correspondientes, al cual pueda acceder el psicopedagogo con facilidad y así poder seleccionar críticamente las pruebas o tests que requiera aplicar para un determinado diagnóstico psicopedagógico (dependiendo de las características del o los sujetos evaluados).

La evaluación debe ser entendida como un proceso permanente y duradero, que no esté pensado por partes y retoques a medias que generen preocupantes situaciones, que van desde altos grados de desmotivación en los participantes (profesores y alumnos) en el quehacer escolar, hasta evidentes fallas en el rendimiento y en el resultado de los logros que se desean medir.

Los conocimientos a cuya adquisición por parte de los estudiantes se aspira, son en muchas ocasiones la repetición de procesos tradicionales, donde la medición o logro por parte del alumno es valorado o reconocida en torno a la repetición que haga de estos antecedentes. Dicho de otra manera, resulta difícil encontrarle inicialmente sentido a la evaluación como forma o procedimiento, si no es observable la evolución del pensamiento por parte de quienes sé relación dentro de este proceso educativo.

En la medida que se relacione evaluación con calidad, habría que pensar que dicha relación no sólo debe llevar consigo un componente numérico, mientras se asocie a estos dos conceptos en cantidad de materias tratadas, promedios de notas, números de egresados, suficiencia o insuficiencia del material didáctico, etc. En términos de educación parece procedente destacar que la evaluación implicaría hacer bien las cosas, pero esto no significa necesariamente seguir haciendo lo que se está haciendo, sino lo que correspondería hacer. Si un sistema de evaluación o un proceso se propusiera metas que no fuesen valiosas o que no fuesen las verdaderamente valiosas, alcanzarían escaso relieve el grado en el que se lograra.

Hoy por hoy, en aras de la eficiencia, se somete a las escuelas a unos supuestos sistemas de calidad o evaluación aplicables a resultados dentro de un sistema dispar en su metodología, procedimientos e indicadores que ni son pertinentes, ni asumen las causas de las reales deficiencias del sistema educacional. La idea central debiera apuntar a renovar la evaluación en la dirección correcta y medir los resultados realmente significativos, dejando de lado términos tales como la eficiencia del proceso evaluativo y pensar -de un vez por todas- en la calidad del proceso de evaluación asumida como un todo donde se relacionan no sólo aspectos numéricos, sino que también humanos y valóricos, que han de ser la base de un proceso más personalizado que apunte sobre todo al desarrollo de la persona y a la significación de lo aprendido.

Para que esto pueda lograrse, la escuela debe terminar con su encierro en su particular microcosmos, para dar lugar a su inserción vital en su medio, en el contexto cultural y en la corriente de la historia. Esto lleva, por supuesto, a la remoción de los obstáculos limitantes de la evaluación y a la creación de nuevas condiciones que, a veces, serán estructurales y, otras veces, serán mas personales, pero de seguro esto debe entenderse como un proceso más completo y fecundo.

Antes de terminar, cabe señalar que pese a todo lo que sabemos sobre el aprendizaje y la enseñanza, desplegando desde la investigación educacional docta la mayor complejidad y profundidad del hecho educativo, todavía el saber pedagógico emergente nos revela que un buen proceso de evaluación tiene que ver con la posibilidad de conocer si el alumno "sabe bien la materia y si siente interés por ella". Siendo esto una simplificación, propia de la doxa, ocurre que cualquier conocimiento complementario a esto todavía no logra dar respuesta a las principales preguntas que se plantean en la praxis los docentes en torno a por qué sus alumnos realmente no quieren aprender, no aprenden o aprenden mucho menos de lo que se desea.

Por ende, no será posible nunca establecer un sistema evaluativo y educativo eficiente y moderno mientras no conozcamos a fondo los procesos de aprender y del enseñar²⁸. Este es un desafío todavía pendiente. El comportamiento humano es demasiado complejo como para que la tarea de moldearlo se deje a la experiencia casual, o, inclusive, a una experiencia organizada en el restringido ambiente de las aulas desde los centros universitarios externos a ella. En términos sociales, pensar que la conducta humana debe entenderse como la repetición de modelos y pautas sociales únicas y definidas en pro de determinados procesos, no permite entender la particularidad y complejidad de un proceso evaluativo personalizado, eficiente y representativo de las necesidades de los alumnos y profesores que interactúan dentro del mundo educativo.

Lo anterior sólo es razonable de lograr a partir de un proceso permanente de vigilancia epistemológica entre los actores de la comunidad pedagógica y psicopedagógica. Y esto recién comienza.

MODELOS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Tal como hemos reseñado, cada psicopedagogo utiliza en su actuación profesional una determinada concepción teórica y epistemológica que determina su objetivo. Es lo que suele denominarse el *marco referencial teórico* que orienta su intervención y que se concreta en un modelo de evaluación e intervención psicopedagógica, es decir, la adscripción del profesional a un determinado modelo condiciona su actividad respecto al tipo de información que busca, los datos recogidos y los resultados logrados y le distingue de otros profesionales que se inscriben en otros modelos existentes.

²⁸ Skinner, B.F. (1982). *Tecnología de la Enseñanza*, Barcelona: Labor.

Los modelos son la representación mental de un sistema real, de su estructura y funcionamiento que hacen posible la contrastación empírica de las teorías. Los modelos son esquemas de mediación entre el pensamiento y la realidad, de modo que seleccionan los datos de ésta, los estructuran y señalan qué aspectos son importantes conocer respecto a la realidad a la que se refieren. El término modelo se emplea a veces de un modo equivalente a teoría, sin embargo, en muchas definiciones del mismo se le concede una situación intermedia entre la teoría y los datos empíricos, si bien en ellos hay variedad en las matizaciones más próximas a la teorización como afirma Bunge²⁹ o a la realidad como expresa Armaud³⁰.

Sin embargo, en las dos conceptualizaciones, el modelo cumple un rol de nexo entre la teoría y los datos empíricos y se convierte en un recurso fundamental en el presente texto. En general, se puede decir que las clasificaciones de modelos de evaluación psicopedagógica son realizadas por teóricos provenientes de ámbitos distintos, tales como la medicina, la psicología, la pedagogía y la sociología. Por tanto, constituyen aportaciones de dichas ciencias, puesto que no se ha desarrollado un modelo legítimamente propio dentro del quehacer profesional del psicopedagogo.

Tipos De Modelos De Evaluación Psicopedagógica

Distintos autores coinciden en la siguiente clasificación de los modelos teóricos de la evaluación psicopedagógica:

1. Modelos basados en la variable persona (médico, atributos y dinámico).
2. Modelo apoyado en la variable situación (conductual radical).
3. Modelos fundados en la interacción persona-situación (conductual-cognitivo, pedagogía operatoria, procesamiento de la información, potencial de aprendizaje).

Modelos basados en la variable persona

En este tipo de modelo el énfasis de la evaluación está en la persona y tratan de analizar las variables que le son inherentes al organismo, por considerarlas elementos determinantes fundamentales del comportamiento humano. Dentro de esta categorización se encuentra el modelo médico, el de atributos o de rasgos o también denominado psicométrico y, por último, el dinámico.

a) Médico

Los representantes de este modelo de evaluación e intervención psicopedagógica son fundamentalmente Bender y Wechsler. Dichos autores plantean que la conducta depende de factores internos del organismo, ya sea de tipo fisiológico como psicológico y, por tanto, las dificultades o deficiencias que pueda padecer una persona son causas de estos factores. Estos pueden agruparse en categorías de comportamiento o entidades nosológicas susceptibles de someterse a tratamiento. Por tanto, el marco de aplicación de este modelo es clínico. Para el estudio de estos aspectos se utiliza el método hipotético-deductivo de índole correlacional. A la vez, utiliza técnicas empíricas e instrumentos factoriales tipificados (test) para la recopilación de la información sobre el grado en que una persona padece un trastorno o déficit concreto. Asimismo, para este modelo, tiene gran importancia los registros de naturaleza psicofisiológica como el electroencefalograma. El objetivo principal de este enfoque es evaluar en qué medida un comportamiento puede ser incluido en una determinada categoría para establecer el tratamiento correspondiente, el cual, también es evaluable.

²⁹ **Bunge, M.** (1975). Teoría y Realidad. Barcelona: Ariel.

³⁰ **Armau, J.** (1978). Métodos de Investigación en las Ciencias Humanas, Barcelona: Omega.

b) De atributos (de rasgos o psicométrico)

Este enfoque de atributo se denomina también de rasgos, psicométrico o psicotécnico. Los principales autores son Eysenck, Catell y Exner. A través de este modelo o enfoque, se parte de la existencia de unos constructos (rasgos) internos de la personalidad que son innatos y explican la conducta de una persona en mayor o menor grado. Los rasgos son de distintos tipos, tales como cognitivos, dinámicos de temperamento, etc. Las conductas, por tanto, se interpretan como las manifestaciones indirectas de los rasgos subyacentes y, como consecuencia, son estables a lo largo del tiempo. El ambiente sólo es considerado en la medida en que ayuda a configurar los rasgos internos de la persona. El objetivo fundamental de este modelo es describir, clasificar y predecir el comportamiento de la persona evaluada en función de los rasgos hallados, orientándose a metas de selección y clasificación. Para este enfoque se utiliza la metodología correlacional que trata de situar a la persona -en cuanto a los rasgos de que se trate- en relación a un grupo normativo (referencia estadística), por ello el análisis factorial constituye el método estadístico más utilizado.

c) Dinámico

Se trata de un modelo basado en el concepto de hombre de Freud y sus seguidores (Adler, Fromm, Horney, Sullivan). Plantea una gran importancia a la infancia, ya que postula que la personalidad está básicamente formada alrededor de los cinco o seis años. En este periodo se establecen las principales defensas del yo, la manera de interactuar con el mundo y con los demás y los sentimientos de seguridad o ansiedad. Además, se plantea que el hombre nace con ciertas limitaciones estructurales impuestas por la unión genética de sus progenitores. En este modelo, el objetivo de la evaluación psicopedagógica es analizar la infraestructura psíquica de la persona y lo que se denomina personalidad básica de la misma para explicar la conducta. El método que se utiliza es el inductivo, es decir, que a partir de observaciones clínicas se infieren aspectos estructurales y dinámicos del comportamiento. Las técnicas empleadas son las entrevistas (libres o semiestructuradas), análisis de sueños y técnicas proyectivas.

Modelos centrados en la variable situación

Este es un modelo netamente conductual-situacionista, tradicionalmente opuesto al modelo tradicional puesto que plantea que la conducta no depende de las variables intrapsíquicas, sino de respuestas a variables ambientales. Este modelo es propugnado por Skinner, el cual le atribuye al ambiente externo un papel fundamental en la estimulación del comportamiento. Se trata de evaluar el comportamiento manifiesto del sujeto, considerado ideográficamente y estimulado por situaciones que lo incentivan. Para esto, tanto el comportamiento como las situaciones deben estar definidos operacionalmente a fin de que la relación que se identifique entre ambos posea un valor objetivo. El objetivo de esta evaluación es conocer en qué medida los cambios en la variable situación ejercen transformaciones en el comportamiento de la persona. La observación y la experimentación constituyen las dimensiones metodológicas principales. Como consecuencia de esto, las técnicas e instrumentos de este modelo son los registros narrativos, escalas de estimación y códigos de comportamiento. La metodología que se utiliza debe permitir determinar la magnitud de la relación entre el estímulo (S) y la respuesta (R), donde su interpretación en un sentido causal debe tener más peso que las relaciones correlacionales. Por esto, es necesario identificar el comportamiento a evaluar, sus antecedentes, así como elementos diferenciales de frecuencia, intensidad, duración, etc., relacionados con personas y situaciones. La evaluación psicopedagógica tiene así una doble fase de pretest y postest. La crítica principal a este modelo es su carácter reduccionista, que elimina los procesos internos como unidad de estudio. Este modelo tuvo una gran aplicación en educación especial, ya que posibilitaba el diseño de técnicas de adquisición y modificación de habilidades.

Modelo referido a la interacción Persona-Situación

El desarrollo y crítica al modelo anterior fue estableciendo una mayor atención hacia los elementos de relación entre el estímulo (S) y la respuesta (R), dando origen al modelo mediacional. Los principales representantes de este modelo fueron Hull, Tolman, Wolpe, Eysenck, Bandura, aunque estos autores tratan de explicar el comportamiento a través de variables intermedias, cada uno de ellos destacan distintas variables. Es así como la postura mediacional se va diferenciando de la skinneriana (radical), por procesos de intermediación; sin embargo, sigue existiendo en todas ellas un cierto reduccionismo. Dentro de este modelo de interacción persona-situación se van desarrollando modelos de evaluación cada vez menos reduccionistas, tales como: Modelo Conductual–Cognitivo, modelo de Pedagogía Operatoria, modelo de Procesamiento de la Información y modelo del Potencial de Aprendizaje.

a) Modelo Conductual–Cognitivo

Este modelo plantea que el comportamiento es producto de la interacción del sujeto con su ambiente. Esto supone aceptar variables intermediarias de tipo cognitivo y emocional no directamente observables que pueden desencadenar respuestas observables. Los representantes de este modelo son Beck, Mahoney y Meichenbaum, provenientes de la psicología. Las características teóricas de este modelo son:

- La actividad cognitiva de la persona ejerce un rol importante en el desarrollo de conductas adaptativas y en la creación de patrones afectivos.
- Se acepta el paradigma experimental y se mantiene el alejamiento de la introspección de orientación psicodinámica.
- El tratamiento educativo que sigue a la evaluación se basa en los procesos cognitivos desadaptados y en la aportación de experiencias que pueden cambiar las cogniciones y los patrones de comportamientos que están ligados a ellos.
- Todas las personas poseen un papel activo en su entorno, cuya actividad produce cambios en él, el cual a su vez, ejerce una influencia en el comportamiento llegando a modificarlo
- Todos los organismos tienen determinados repertorios de conductas que son consecuencias de factores bio-hereditarios en interacción con el medio en cuyo ámbito de relación juega un importante papel el aprendizaje, donde el refuerzo tiene un papel relevante.
- El comportamiento es una muestra de las actuaciones que la persona puede tener ante situaciones semejantes, sin que de ello haya de inferirse la existencia de una serie de atributos o rasgos estables determinados en los cuales se fundamente la explicación del comportamiento.
- El comportamiento que interesa al evaluador es el que puede observarse directamente. Se buscan las respuestas motrices, psicofisiológicas y cognitivas.

El objetivo de la evaluación psicopedagógica es explicar la conducta en el contexto educativo, es decir, se trata de explicar, una vez identificadas las conductas problemas, para que expresadas en términos de variables independientes y dependientes, a base de variarlas, fijarlas o controlarlas, poder modificar la conducta desajustada. La evaluación psicopedagógica requiere la condición de objetividad y, en este sentido, las respuestas del organismo se toman como indicadores de capacidades o habilidades de la persona ante una determinada situación, siendo la intensidad, la frecuencia y la amplitud de la respuesta, los parámetros que, entre otros, resultan más utilizados. La evaluación y tratamiento o intervención psicopedagógico forman un todo inseparable, están unidos en un mismo proceso. En este modelo se da énfasis a la cuantificación de las conductas.

En este enfoque se sigue las mismas fases que las del método experimental³¹, es decir:

- Recogida de información inicial
- Formulación de hipótesis y deducción de enunciados verificables
- Comprobación
- Resultados
- Segunda formulación de hipótesis (hipótesis funcionales) y deducción de enunciados verificables
- Recogida de datos relativos a las hipótesis funcionales y aplicación del tratamiento
- Contrastación y valoración del tratamiento
- Resultados y seguimiento del mantenimiento del cambio

Las críticas más relevantes a este modelo es el de la especificidad de las respuestas y que los instrumentos no han sido elaborados con el rigor necesario. Sin embargo, este modelo de evaluación ha ayudado en el campo de los trastornos y alteraciones del comportamiento, así como para lograr una regulación de la conducta del educando en materia de planificación del tiempo y estudio y ha permitido recoger datos en el mismo clima educativo.

b) Modelo de Pedagogía Operatoria

Dentro de este modelo se encuentran todos los representantes de la escuela de Ginebra, quienes buscan la explicación del desarrollo intelectual como una organización que se va construyendo progresivamente. Es un modelo de evaluación basado en la teoría psicogenética de Jean Piaget, quien no aborda directamente la evaluación psicopedagógica. Según este modelo, la inteligencia se construye a partir de la relación persona-realidad exterior. La persona es agente de su propia construcción de la realidad y en su relación con ella, ésta le influye continuamente, de tal forma que la persona debe organizar constantemente sus representaciones del mundo.

La asimilación-acomodación expresa el sistema de adaptación dinámica del desarrollo cognitivo. La persona se adapta a la realidad y la cambia; pero la realidad así transformada, se ofrece de distinta manera a la persona de forma sucesiva a lo largo de su desarrollo. La actividad del sujeto es la clave para explicar el desarrollo cognitivo y la interiorización de las acciones (esquemas) se halla en los soportes de la construcción de las estructuras operatorias. Estas acciones son primeramente acciones materiales, pero luego se transforman en actividad reflexiva sobre los objetos y, finalmente, se configuran como capacidad abstracta de reflexión (que puede actuar sin necesidad de referirse a la realidad física). Por lo tanto, la inteligencia se revela de este modo como la más elevada forma de adaptación que debe interpretarse como un equilibrio entre las acciones de la persona sobre el ambiente y recíprocamente.

El objetivo de la evaluación es la identificación cualitativa de la persona por medio de su actual funcionamiento cognitivo. Se trata de fijar el estadio en el cual se sitúa y predecir sus posibilidades para resolver un determinado tipo de problemas. El enfoque metodológico es cualitativo y evolutivo, donde se rechaza el modelo psicométrico y factorialista, porque no considera el factor evolutivo y se trata de medidas de naturaleza estática, ya que para Piaget el desarrollo cognitivo se manifiesta a través de cuatro estadios: sensorio-motor, preoperatorio, operatorio y lógico formal.

Los procedimientos utilizados por Piaget en un comienzo fueron procedimientos observacionales y de análisis de contenido de las preguntas de los niños. Posteriormente, utilizó el procedimiento clínico-

³¹ **Fernández Ballesteros, R.** (1994); *Introducción a la Evaluación Psicológica*, Madrid: Editorial Pirámide, p.74

verbal (conversaciones con los niños sobre aspectos concretos), intentando aprehender el proceso cognitivo seguido en cada caso, ya sean entrevistas clínicas libres adaptadas a cada sujeto para garantizar la comprensión por su parte de lo que se pregunta. Posteriormente, Longeot (1978) profundizó en la integración de los instrumentos de medida procedentes de la psicología genética y su obra dio lugar a la creación de la Escala de Pensamiento Lógico (EPL), la cual facilita la evaluación de los sujetos determinando una jerarquía interestadio e intraestadio.

Las críticas a este modelo hacen referencia a que los sujetos situados en un estadio no pueden acceder a las operaciones de otro superior, sin embargo, los niños tienen capacidad para realizar operaciones cognitivas en edades más tempranas que las planteadas por Piaget y, por último, que el aprendizaje debe seguir ineludiblemente a la maduración.

c) Modelo de Procesamiento de la Información

Este modelo de evaluación tiene su origen a los trabajos de grandes investigadores, tales como Miller (1959) en relación con la posibilidad de agrupar unidades de información; asimismo con las aportaciones de Broadbent (1970) acerca de la capacidad de recepción y almacenamiento de la información. En segundo lugar, se encuentran los trabajos de Bruner, respecto a la clasificación, formación y adquisición de conceptos, así como las estrategias de resolución de problemas. En tercer lugar, los investigadores de la inteligencia artificial (Newel y Simon 1972), quienes plantean que se puede fijar un paralelismo entre el ser humano y el computador, en la medida en que ambos pueden ser considerados como manipuladores de símbolos para fines generales. Plantean que el computador es un sistema simbólico de carácter similar al cerebro humano, cuya conducta se pretende simular mediante adecuadas programaciones. Es así como se genera la teoría de los procesos de información que intervienen en la resolución de problemas. Posteriormente, Neisser (1984) no acepta la igualdad de los canales informativos del ordenador con los de la persona humana, por ser mecanicista y porque el sistema cognitivo humano no posee una serie de estadios secuenciales para el procesamiento de la información simultáneo o paralelo.

El objetivo de la evaluación es la aproximación al conocimiento de los procesos cognitivos. La metodología empleada combina el método experimental con el observacional y el correlacional. En este sentido, se trata de objetivos medibles y controlables, tanto en la situación de estímulos como en las respuestas. Se valoran las respuestas de los sujetos a ciertas variables lógicas respecto a los procesos cognitivos existentes, a los cuales se les atribuye la responsabilidad de lo observado. Las técnicas utilizadas hacen referencia a análisis cronométricos, diagramas de flujo, mapas cognitivos, análisis de los movimientos oculares, programas de ordenador y mediciones de tiempos de reacción. El modelo de procesamiento de información, reintroduce aspectos subjetivos como la de los conceptos de procesos internos, planes, estrategias, técnicas y toma de decisiones.

Las críticas que se realizan a este modelo señalan un desfase evidente entre los postulados teóricos y sus realizaciones específicas, puesto que desde la evaluación psicopedagógica sólo en contadas ocasiones se ha logrado reinterpretar los instrumentos tradicionales según el enfoque de los procesos cognitivos implicados en las actividades analizadas, empleándose en el resto de los casos los instrumentos desde la visión que han sido construidos (visión tradicional). Cabe destacar, que este modelo también ha tenido una aplicación en el análisis de diferencias en el procesamiento de la información, sobre todo en el análisis de la inteligencia donde existen variadas tendencias entre las que se destacan la de los componentes cognitivos, la de los correlatos cognitivos, las del entrenamiento cognitivo, la del potencial de aprendizaje y la de evaluación de estrategias y estilos cognitivos.

d) Modelo de Potencial de Aprendizaje

Este modelo se plantea frente a la dicotomía de los modelos conductual-psicométrico, a partir de los planteamientos teóricos del procesamiento de la información, siendo sus principales instrumentos los test psicológicos. Este modelo cuenta con diversos e importantes autores entre los que se destacan Feuerstein, Budoff, Vygotsky, entre otros.

El destacado Lev S. Vygotsky plantea una construcción social de la inteligencia, es decir, los procesos psicológicos superiores son en primer lugar procesos sociales, externos, que posteriormente se internalizan. Las características conceptuales dicen relación con lo siguiente:

- Distinción entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky). El primero, se determina mediante la resolución de un problema sin ningún tipo de ayuda. El segundo, se expresa mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de compañeros más competentes. La diferencia o distancia entre ambos se denomina Zona de desarrollo Potencial.
- La zona de desarrollo potencial se desarrolla por el aprendizaje, es decir, el desarrollo es consecuencia del aprendizaje.
- La evaluación del desarrollo mental del educando únicamente es posible si se determina la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.
- Se cuestionan los instrumentos de evaluación que sólo sirven para valorar el desarrollo de la persona, pero abandonándola en la prueba sin prestarle ningún tipo de asistencia y, del mismo modo, se cuestiona la evaluación de la inteligencia en función del grado de desarrollo mental como ocurre con la teoría piagetana.
- Es crítico, asimismo, este modelo con la organización de la educación a partir del grado de desarrollo en que se encuentre el educando (teoría piagetana), ya que de ello resulta una educación poco estimuladora (es una educación adaptada) del grado de desarrollo.
- Los instrumentos tradicionales de evaluación psicopedagógica y psicológica son inadecuados, puesto que sólo evalúan el nivel de ejecución, pero en ningún caso competencia, potencial de aprendizaje.
- El desarrollo intelectual se concibe como algo esencialmente dinámico, no estable, y estrechamente ligados a factores sociales y culturales.
- La conducta inteligente se considera "entrenable" y no sólo parcialmente, sino desde el punto de vista de verdaderos cambios estructurales.
- El entrenamiento requiere de la identificación de parámetros relevantes que determinan la conducta inteligente, ya sea mediante el análisis componencial, la elaboración de mapas cognitivos u otros medios.

El objetivo de la evaluación psicopedagógica es la determinación del grado en que un educando posee capacidad para aprender. Dentro de este modelo se destaca el aporte de Reuven Feuerstein con la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje, "Learning Potencial Assesment Device" (LPAD), que partiendo de conceptos muy cercanos a los de Vygotsky, intenta analizar las operaciones cognitivas alteradas o en vías de desarrollo, las habilidades del sujeto ante diversas pruebas (verbales, espaciales, etc.), las reacciones del sujeto según la dificultad de la tarea y el tipo de ayuda que requiere. El LPAD constituye uno de los primeros intentos sistemáticos de poner a punto un instrumento práctico para la evaluación del potencial de aprendizaje, cuya base se encuentra en la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, cuyo objetivo es conocer las disfunciones de la actividad cognitiva para intervenir, superándolas. Por tanto, los objetivos que se plantea es determinar el grado de modificabilidad cognitiva de cada sujeto, como también el grado de

entrenamiento necesario para producir efectivamente una modificación cognitiva estructural y, por último, conocer las estrategias más adecuadas en la intervención educativa³².

Esta evaluación dinámica del potencial de aprendizaje implica necesariamente cambios en la relación examinador–examinado, cambios en la estructura del examen y también cambios en la interpretación de los resultados.

El **primer cambio** se refiere a la situación de evaluación entre el examinado y examinador, donde el primero pasa de ser un personaje neutro que trata de reproducir un experimento, a un personaje cálido, activamente interesado y comprometido en el trabajo del examinado: es decir, en un mediador de aprendizajes. Para esto es necesario que la interacción entre los dos tenga que ser intencional y recíproca. Además, el mediador debe buscar activamente la trascendencia, es decir, provocar la situación de aprendizaje e ir más allá de la misma, logrando la generalización y transferencia de los aprendizajes.

El **segundo cambio** se refiere a la estructura del examen, que deja de ser un experimento psicológico para realmente ser una interacción activa entre el mediador y el examinado cuya finalidad es la de promover el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se realiza un pretest, un entrenamiento y un postest o retest, lo que permite evidenciar el posible logro del sujeto en la ejecución de las tareas, después de la mediación. La fase de entrenamiento supone, entonces, la parte más importante del proceso, puesto que durante esta etapa, el mediador dirige su atención a determinadas áreas relacionadas con la actuación cognitiva del sujeto. Estas áreas relacionadas con la actuación cognitiva del sujeto se refieren a:

- Control del comportamiento impulsivo del examinado, tanto en la recopilación de datos como en la elaboración de la información y en la emisión de sus respuestas. Para esto se elimina la asignación de un tiempo determinado en las pruebas o evaluaciones, dándole a cada sujeto retroinformación verbal sobre su conducta, sugiriendo pautas de acción y facilitándole las instrucciones.
- La mejora de las funciones cognitivas deficientes en cada una de las fases del acto mental (input, procesamiento y output), ayudándole a tomar conciencia de la existencia del problema, induciendo la ejecución de los procesos cognitivos pertinentes, modelando la actuación, etc. Así, cada función cognitiva deficiente detectada se convierte en objeto de entrenamiento específico, siguiendo las pautas del Programa de Enriquecimiento instrumental (PEI) de Feuerstein.
- En función del contenido específico del test empleado en cada momento, entrenamiento en el uso de determinadas operaciones mentales (clasificación, seriación, inferencia inductiva, etc.), para incluirlas en el repertorio del sujeto, cuando previamente no estaban disponibles en él, para hacerlas accesibles, cuando ya estaban en ese repertorio, pero que, sin embargo, no se utilizaban espontáneamente o el sujeto no era consciente de ellas.

El **tercer cambio** se refiere a la interpretación de los resultados, puesto que si en la evaluación psicométrica clásica se interpretan los resultados como la capacidad o nivel intelectual del sujeto, en el modelo de potencial de aprendizaje los errores que comete cada sujeto tienen un valor fundamental puesto que nos dan indicios sobre el funcionamiento cognitivo del sujeto, es decir, el verdadero potencial intelectual. Los aciertos, a su vez, permiten visualizar el número de errores. Es así como, combinando las respuestas correctas y las incorrectas pueden obtenerse dos índices que se hallan independientemente para cada modalidad de contenido:

³² **García Vidal, J. y González Majón, D.** (1997); op. cit., p. 126

- Una medida de en qué grado el proceso de elaboración de la respuesta se halla interferido por mecanismos inadecuados.
- Una medida del grado en que el entrenamiento consigue corregir esas inadecuaciones realizadas a partir de los datos del postest.
- Las técnicas utilizadas en la evaluación del potencial de aprendizaje, el LPAD parte de la selección de un conjunto de test psicométricos clásicos, modificados parcialmente cuyo objetivo es respetar ciertos criterios tales como:
 - Las técnicas escogidas deben proporcionar información sobre el funcionamiento cognitivo de todas las operaciones mentales.
 - Las técnicas deben incluir diferentes contenidos, modalidades de información, con el fin de que sea posible observar las diferencias de rendimiento intelectual.
 - Los diferentes test permiten una evaluación del rendimiento intelectual del sujeto en tareas con diferentes niveles de abstracción y complejidad.
 - Las técnicas deben seleccionarse evitando la recogida de información redundante.

Al elegir entre diferentes test, se debe dar prioridad a los que aportan mayor cantidad de información respecto al contenido del acto mental, la modalidad o lenguaje, el nivel de abstracción y nivel de complejidad de la tarea. Es decir, el LPAD se realiza a través de una progresión gradual en la dificultad referida a las tareas, utilizando diversas modalidades o lenguajes para cada grado de dificultad y entrenamiento de las diversas operaciones mentales y funciones cognitivas. Feuerstein plantea los cambios obtenidos a partir de la exploración, siguiendo este modelo dinámico:

- Mejora del autoconcepto del niño y de sus propias expectativas con respecto a sí mismo, ya que se descubre más capaz de lo que creía.
- Mejora del trabajo docente hacia los alumnos desde el momento en que constatan de lo que son capaces a lo largo de la evaluación o exploración.
- Mejoran las expectativas y actitudes de los padres y compañeros respecto de los alumnos, con los consiguientes cambios en sus interacciones con aquél.
- Se abre la posibilidad de aplicar programas de intervención a más largo plazo.
- La evaluación y orientación psicopedagógica, psicológica o pedagógica se realizan de modo tal que forman una totalidad con las mismas y únicas metas en ambos aspectos³³.

Las críticas a este modelo se relacionan con la limitación que tiene este modelo en su uso, puesto que no es adecuado para niños que no funcionan correctamente por razones independientes de su estructura cognitiva, como también el uso generalizado de instrumentos psicométricos clásicos, enraizados en una tradición pensados para medir productos y no procesos, como las Matrices de Raven, Cubos de Kohs, Figura de Rey, Evaluación del Potencial de Aprendizaje (E.P.A.), etc.

En síntesis, luego de revisar sucintamente estos distintos modelos, se puede decir que la evaluación psicopedagógica debe considerar los aportes de los enfoques cognitivos puesto que la conducta cognitiva se desarrolla en medio de la continua interacción sujeto-ambiente, además, esta evaluación debe proporcionar información sobre las posibilidades o potenciales del niño y que no sólo se limite a descripciones de las capacidades actuales.

Desde el modelo o enfoque teórico que se enfrente una evaluación psicopedagógica, siempre debe considerarse a ésta desde un punto de vista pluridimensional, es decir, se debe tomar en cuenta las distintas dimensiones implicadas en el comportamiento del educando, tanto en el contexto escolar,

³³ Sobrado, L. y Ocampo, C. Op. cit., p. 52.

personal, familiar, social, logros académicos y cognitivos, como los afectivos sociales; es decir, desde las dimensiones biológica, psicológica, social y escolar. Al mismo tiempo, se debe distinguir una serie de áreas de evaluación físico-sensorial, psicomotora, detección del fracaso e inmadurez pedagógica, cognición, personalidad y sociabilidad, áreas que pueden estar implicadas en la génesis y desarrollo de un problema que afecte al alumno o grupos de alumnos y educadores, es decir, posibles ámbitos generadores de dificultades.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Toda evaluación psicopedagógica requiere de técnicas e instrumentos para la recogida de la información válida y fiable, para que de esta manera la toma de decisiones tenga una base científica. La procedencia de estas técnicas e instrumentos viene del campo de la psicología y de las ciencias de la educación, como también algunos, provienen de la medicina y de las ciencias sociales.

La utilización de éstos, se realiza en función del modelo o enfoque de evaluación que se emplee, puesto que cada modelo genera y perfila una serie de técnicas e instrumentos coherentes con las bases conceptuales en que se fundan. Sin embargo, en algunas situaciones una misma técnica puede ser utilizada por modelos diferentes, con fines distintos y formas diferentes. Lo que importa aquí es, después de todo, el enfoque de evaluación que posea el profesional de la Educación y de la Psicopedagogía. El cuadro siguiente muestra dicotómicamente las diferencias entre un enfoque tradicional y uno actual de la evaluación:

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
Todos los alumnos aprenden de la misma manera. La enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar.	No existen alumnos estándar. Cada estudiante construye su propio aprendizaje a partir de sus saberes previos y mediado por otros. La enseñanza y la evaluación se diversifica.
La única forma de evaluar el progreso de los estudiantes es a través de pruebas de lápiz y papel.	Existen variados procedimientos para evaluar. Observación, realización de proyectos, trabajos prácticos, portafolios, bitácoras de aprendizaje, pruebas de lápiz y papel, permiten una mirada y comprensión global del proceso.
La evaluación está separada del currículo y de la enseñanza. Existen tiempos, lugares y métodos para realizarla.	Los límites entre currículo y evaluación se diluyen. La evaluación ocurre en y a través del currículo, es decir, en la práctica diaria.
Existe un cuerpo de conocimiento bien definido que los alumnos han de dominar; el mismo que han de demostrar/reproducir en la prueba.	El fin principal de la educación no es la reproducción. Aprender a aprender, desarrollar habilidades, destrezas, pensamiento crítico y reflexivo, actitudes. Aprender para toda la vida.
Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (corrección, cuantificación y aplicación) es lo más importante.	Al diseñar un procedimiento evaluativo importan los beneficios que éste puede aportar al aprendizaje del estudiante.
La enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en las pruebas diseñadas para medir sus conocimientos.	La enseñanza exitosa prepara al alumno para aprender a aprender, transferir los aprendizajes más allá de la sala de clases; para la vida
Promoción de la cultura del control, de la selección, comprobación, clasificación, competitividad, inmediatez, del poder. Irreflexiva y antidemocrática.	Promoción de la cultura de la comprensión, diálogo, retroalimentación, aprendizaje, reflexión, autocrítica. Democrática, flexible, colegiada.

De Miguel (1982) define la técnica como el procedimiento de actuación, el modo como se explicita el procedimiento de metodología evaluadora, mientras que el instrumento vendría a ser el utensilio³⁴. Este mismo autor plantea la siguiente clasificación de técnicas utilizadas en la fase de exploración del proceso evaluativo:

- Exploración Biológica (psicofisiológicas, clínicas y de detección de anomalías).
- Psicológicas (psicométricas, proyectivas, conductuales y subjetivas).
- Socio-ambientales (sociométricas, observación de grupo-clase y de investigación familiar).

Sobrado y Ocampo (1997) plantean la siguiente clasificación de las técnicas del proceso evaluativo:

1. Entrevistas
2. Pruebas Psicopedagógicas
3. Observación Sistemática

Antes de revisar los principales rasgos de estas técnicas, recordemos que la literatura especializada ha planteado un conjunto de dimensiones y áreas que constituyen el ámbito de la intervención de los evaluadores psicopedagógicos, es ahí donde se aplican o focalizan las diferentes técnicas evaluativas:

DIMENSIÓN PERSONAL

ÁREAS
Biológica
Psicomotora
Cognitiva
Motivacional
Afectiva
Social

DIMENSIÓN ACADÉMICA

AREAS
Alumno
Profesor
Currículo y recursos didácticos
Institución escolar

DIMENSIÓN SOCIO – AFECTIVA

AREAS
Familiar
Compañeros
Comunidad

La Entrevista

La entrevista es un medio de gran importancia para la toma de datos de evaluación psicopedagógica, sin embargo, también permite contrastar la información, comunicar resultados y poner en marcha el programa de intervención correspondiente. En forma específica, la entrevista permite obtener datos acerca del entrevistado -que en algunos casos sirven de contraste a los obtenidos por otras técnicas (test, cuestionarios, observación)- o también de complemento de las mismas y, en algunos casos, es la única fuente de información. Por otro lado, permite al alumno tener información y consejo sobre aspectos académicos y personales según sean de su interés, como también le permite al alumno solucionar sus propios problemas en forma responsable. Al evaluador le permite tener mayor

³⁴ De Miguel, M. (1982); "Técnicas e instrumentos de orientación escolar", Revista de Educación, Barcelona, p. 97

conocimiento sobre la personalidad del educando, puesto que es una relación entre personas, es decir, es una vía de comunicación bidireccional.

Cabe destacar que hay ciertos elementos condicionantes de las entrevistas, tales como la personalidad del entrevistador y las expectativas que se generen en los participantes en la relación personal. Asimismo, se encuentran condicionantes contextuales tales como el sitio donde se realice la entrevista (lugar reservado, cálido), como también el tiempo que se le asigne.

La entrevista es un recurso técnico proveniente de la investigación interpretativa cuya finalidad es obtener informaciones, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación (científica) o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales (investigación tecnológica)³⁵.

La entrevista implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y el entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente. Lejos de constituir un intercambio sociocultural espontáneo, comprende un proceso, un tanto artificial y artificioso, a través del cual el entrevistador crea una situación concreta (la entrevista) que, lejos de ser neutral, implica una situación única. En esta situación, intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar, con frecuencia, a ciertos significados que sólo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua. La entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador lo mismo que las del entrevistado. La entrevista, en definitiva, es una técnica para obtener que una persona transmita verbalmente al entrevistador su definición personal de la situación.

La entrevista comprende un esfuerzo de "inmersión" (más exactamente una re-inmersión) por parte del entrevistado frente a, o en colaboración con el entrevistador que asiste activamente a este ejercicio de reposición cuasi-teatral. Comprende, asimismo, un cierto grado de intimidad y familiaridad que haga más llevadera y justificada esta inmersión, tanto más necesaria cuanto la entrevista es una re-construcción. Vista de esta manera, la entrevista en profundidad es una técnica de descubrimiento a posteriori para el investigador, en sustitución de la observación directa que convive simultáneamente con el fenómeno en estudio.

La entrevista, por tanto:

- toma la forma de **relato de un suceso**, narrado por **la misma persona** que lo ha experimentado y, desde su punto de vista;
- en sí es el **contexto** en el cual se elabora este relato y, crea una situación social para que pueda tener lugar. En este relato el entrevistador desempeña el rol de facilitador o mayéutico.

Específicamente la entrevista, posee un carácter preferentemente³⁶:

³⁵ Cfr. **Taylor, S. y Bogdan, R.** (1986). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires: Paidós.

³⁶ Cfr. **Delgado, J. M. y Gutiérrez, J.** (1995). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.

- **individual:** con ello se quiere dar a entender que la conversación se desarrolla únicamente entre entrevistador y entrevistado, pero ello no impide que el entrevistador, sobre un mismo tema, repita su entrevista con otra persona. Lo que se mantiene como criterio básico es la conversación individualizada.
- **holística:** con esto se quiere dar a entender que el entrevistador recorre panorámicamente el mundo de significados del entrevistado, aunque éste se refiera a un solo tema y no que en ella se deba hablar de "toda" la vida de un entrevistado.
- **flexible:** con esto se quiere dar a entender que la entrevista se desarrolla siempre bajo el control y dirección del entrevistador, aunque esto implica flexibilidad en cuanto al contenido y en cuanto a la forma de desarrollar la conversación-entrevista. La flexibilidad no equivale a mantener una conversación con "preguntas exclusivamente abiertas", puesto que nada impide que a lo largo de aquella, se formulen preguntas cerradas. Menos aún significa "lista fija de preguntas abiertas" ya que, en este caso, no tendría lugar una auténtica conversación ni comunicación personal, sino que se daría un escueto interrogatorio. Tampoco equivale a "prescindir de un guión orientador"³⁷.

En suma, la **entrevista**³⁸:

- procura interpretar para comprender,
- busca maximizar el significado;
- adopta el formato de estímulo-respuesta, esperando una respuesta subjetivamente sincera;
- con frecuencia obtiene respuestas emocionales (sin pasar por alto la racionalidad);

El **entrevistador:**

- formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta;
- controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado;
- explica el objetivo y motivación de la conversación;
- con frecuencia altera el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso;
- si es conveniente, permite interrupciones e intervención de terceros;
- explica cuanto haga falta, el sentido de las preguntas;
- si es requerido, no oculta sus sentimientos y juicios de valor;
- con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas;
- establece una "relación equilibrada" entre familiaridad y profesionalidad;
- adopta el estilo del "oyente interesado" pero no evalúa las respuestas.

El **entrevistado:**

- cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas;

³⁷ Las "conversaciones informales", si bien son de algún modo entrevistas, suelen ser elementos orientadores y contextualizadores, pero no otorgan las mejores oportunidades de captar el significado profundo que se busca.

³⁸ Tomado de **Poblete, P.** (2002). La Entrevista en Profundidad Aspectos Conceptuales y Prácticos. Documento de uso Docente. Santiago: Inédito.

- el orden y formato puede diferir de uno a otro;

Las **respuestas**:

- por definición son abiertas;
- registradas (grabadas, en lo posible) conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

Pruebas Psicopedagógicas

Dentro de las Pruebas psicopedagógicas también se pueden plantear ciertas clasificaciones necesarias para su utilización. Se puede distinguir en una **primera instancia** dos grandes clasificaciones de los test:

- a) Test, pruebas o evaluaciones formales
- b) Test, pruebas o evaluaciones informales

c) Evaluación Formal

La evaluación formal utiliza test estandarizados, es decir, referidos a normas estadísticas y empíricas, lo cual ayuda a documentar la existencia de un problema y a identificar su categoría precisa para un alumno. Hay que destacar que la mayor parte de la evaluación de las dificultades de aprendizaje se realiza a través de evaluaciones formales y suele desarrollarse bajo condiciones estrictas en su aplicación. La mayoría de los test formales incluyen un manual que describe el muestreo de estandarización (se refiere a la coherencia de la medición, en la coherencia de los resultados de las diferentes administraciones del mismo test, también proporcionan información sobre la validez, es decir, se refiere al grado en que el test mide realmente lo que se propone medir). Por otra parte, describe los procedimientos para administrar y computar los resultados, como también, da orientaciones para interpretar los resultados. Los datos que se desprenden de estos test se informan de modo cuantitativo (por Ej. nivel de edad, nivel escolar, percentil, cifras en escala, y cociente, etc.).

Son muchos los test formales que se disponen en el ámbito psicopedagógico y psicológico, sin embargo, muchos de ellos son inadecuados y por esto han sido sometidos a grandes críticas:

- Estandarización o normalización inadecuada
- Escasa confiabilidad
- Escasa validez
- Muchos de los ítem de los test no tienen relación con las tareas escolares o los fines de la instrucción

Al respecto, se pueden plantear ventajas y desventajas de los test formales. Con relación a las **ventajas** se pueden nombrar las siguientes:

- Localiza a los alumnos que necesitan pruebas posteriores, como también intervenciones especiales.

- Muestra cómo se relaciona el rendimiento del estudiante en los test con su capacidad media, de esta manera ofrece información útil para detectar tanto a los superdotados como a los infradotados.
- Relaciona el rendimiento del estudiante con sus pares o con el de una muestra de estandarización.
- Proporciona un método prefabricado y cómodo de adquirir información sobre estudiantes y da pautas para la programación de actividades de evaluación informal.
- Evalúa el progreso del estudiante a lo largo del tiempo.

Con respecto a las **desventajas** se pueden mencionar:

- A menudo los resultados de los test formal no se relacionan con las tareas y los comportamientos que se requieren en los aprendizajes escolares.
- Los resultados de los test son fácilmente influibles por el temperamento de los niños. La atención, la fatiga y la actitud, pueden ejercer una influencia en los resultados de los test y como las puntuaciones de los test son una función de éstos y muchos otros factores, el rendimiento de un alumno no constituye una verdadera medida del logro o de la potencialidad de éste.
- La mayoría de los test formales arrojan datos cuantitativos y carecen de la especificidad que la planificación diaria exige y la decisión acerca de qué enseñar requiere de una elevadísima especificidad.
- Los procedimientos rígidos de administración de los test estandarizados impiden al psicopedagogo obtener información útil. Por ejemplo, un alumno puede responder incorrectamente a ciertos ítems del test porque no sigue o no comprende las órdenes. Sin embargo, para tomar decisiones válidas los expertos en evaluación pueden necesitar saber si el alumno podría responder correctamente a esos ítems en el caso de aclararle las órdenes.

d) Evaluación informal

En general, los psicopedagogos realizan evaluaciones informales para obtener información relacionada con la planificación psicopedagógica y educativa. El objetivo de estas evaluaciones es detectar áreas de déficit; verificar, probar o descartar las conclusiones y recomendaciones basadas en la evaluación formal; deducir las necesidades educativas o conductuales particulares del niño y formular un programa para satisfacerlas³⁹. Este tipo de evaluación no tiene referencias a una norma, es decir no están estandarizados.

Las **ventajas** de este tipo de evaluación son las siguientes:

- Son de fácil construcción.
- Ayudan a los evaluadores y profesores a determinar qué y cómo enseñar y controlar el progreso de los estudiantes.
- Pueden reducir la tensión y la ansiedad de los alumnos debido a su naturaleza informal.
- Pueden ser proyectados y administrados por psicopedagogos y profesores en una variedad de situaciones.
- Pueden administrarse a menudo y enfocarse en cualquier campo.

Dentro de las **desventajas** se encuentran:

³⁹ Mercer, C. (1987). Dificultades de Aprendizaje. Barcelona: CEAC, p.153.

- Requieren de un gran esfuerzo en su confección.
- Su desarrollo requiere de tiempo.
- Requieren conocimiento de la secuencia de habilidades, procesos o estrategias a medir.

En una **segunda clasificación** de las Pruebas psicopedagógicas se puede realizar a través la forma de aplicación. Así, según este criterio están las siguientes:

- a) De aplicación Individual (sólo un sujeto por sesión)
- b) De aplicación Colectiva (varios sujetos en cada sesión)

Una **tercera clasificación** se refiere al Tipo de Respuesta que exigen los test:

- a) Verbales (exigen respuesta verbal a las preguntas que se le formulan al niño).
- b) De papel y lápiz.
- c) Manipulativas (las respuestas han de darse a base de manipular materiales u objetos).
- d) Gráficos (las respuestas han de darse a través de un dibujo o algo similar).

Una **cuarta clasificación** de estos instrumentos de evaluación puede referirse al área a la cual se aplican y son las siguientes:

- a) De Inteligencia general o factor G: Estas son individuales y colectivas, de base verbal o no verbal, y mixtas.
- b) De Aptitudes Diferenciadas: Baterías, de razonamiento, imaginación, aptitudes perceptivas y de atención, memoria, destreza manual motora, aptitudes espaciales, aptitudes verbales, numéricas, artísticas.
- c) De Personalidad y Adaptación: Evalúan la conducta de una persona ante situaciones concretas, así como también los conflictos personales-emocionales, los trastornos de carácter, los intereses y actitudes. En general, en esta modalidad se utilizan las técnicas proyectivas, cuestionarios e inventarios.
- d) Pedagógicos y de Rendimiento: Evalúan los logros escolares. Aquí se encuentran las baterías, pruebas de lectura, escritura, producción textual, ortografía, cálculo, técnicas y hábitos de estudio y dibujo.

Dentro de cada área de evaluación se plantean una serie de pruebas individuales tales como:

- De procesos cognitivos: percepción y memoria
- De conductas adaptativas: de orientación espacial y temporal
- De expresión gráfica : dibujo, grafismo, recortado
- De lenguaje: expresión oral, lectura, articulación, expresión escrita, ortografía, contenido del lenguaje escrito
- De matemáticas: conocimientos de cantidades, operaciones, problemas, contenido

La Observación

La observación sistemática permite registrar todos los acontecimientos relativos a los educandos y a la educación misma. Permite el conocimiento rápido de las necesidades y expectativas de los niños, su motivación, rasgos de personalidad y dificultades explícitas. Según Fernández Ballesteros (1994) la observación es la estrategia fundamental del método científico. Cualquier procedimiento de evaluación

psicológica se realiza a través de una u otra forma de observación⁴⁰. La observación sistemática puede realizarse en situaciones naturales y artificiales, así como ser realizada por un observador externo o a través de una observación participante.

BATERÍA DE PRUEBAS PIAGETANAS

Las Pruebas Piagetanas han tenido una gran importancia para el quehacer psicopedagógico, a pesar de que no siempre son entendidas y utilizadas de acuerdo a todas las posibilidades que ellas tienen. Quizás esto se deba tanto a su origen, como a una cierta dificultad en cuanto a su correcta aplicación, evaluación y extracción de conclusiones útiles para entender el aprendizaje.

En su origen las mismas sirvieron como recurso que permitía demostrar empíricamente que los conocimientos no eran innatos o impuestos desde el medio, sino que el resultado de una construcción paulatina, vale decir, que tenían una intención epistemológica. Por otra parte, en relación a la dificultad que presenta su aplicación, la misma deriva del hecho que estas pruebas no aparecen como tales en los escritos de Piaget y sus colaboradores, las que generalmente no han sido protocolizadas – a excepción de las formalizaciones realizadas por Inhelder y otros pocos autores– como también porque tampoco existen, registros detallados de casos clínicos.

Características generales de la aplicación de la Batería de Pruebas Piagetanas

Estas pruebas deben ser utilizadas cuando ya se ha establecido un cierto contacto entre el entrevistado y el entrevistador, lo cual implica un vínculo entre ambos, como así también algunas hipótesis en el entrevistador. Por un lado, el vínculo es un aspecto fundamental para la aplicación de las pruebas de diagnóstico operatorio; pues como se pretende aislar el aspecto cognitivo para su estudio, es indispensable favorecer una situación agradable en donde los aspectos emocionales no interfieran el proceso de reconocimiento. Frecuentemente se plantea lo contrario ya que las entrevistas tienen por objetivo el estudio de la inteligencia, se debe ignorar la dimensión afectiva puesto que no va a ser evaluada.

Por otro lado, las hipótesis del entrevistador, también presentan gran importancia, ya que de alguna manera constituyen un marco referencial y punto de partida para que el especialista elija el dominio y el nivel por el que va a comenzar a investigar. Así por ejemplo en cuanto al dominio puede escoger el de las conservaciones, el espacial o el de clasificaciones y, en cuanto al nivel, si escoge el eje de las invariantes físicas -masa, volumen, peso- puede iniciar la investigación por ejemplo con el peso, para luego, según como sea el resultado pasar a volumen o a masa, puesto que son nociones lógicas que se construyen en un orden de sucesión invariable. Asimismo, cabe destacar que las estrategias del entrevistador y las conductas del entrevistado se pueden conceptualizar y tiene aspectos comunes a todas las pruebas y aspectos propios de un determinado dominio o aún de una prueba en particular.

Aspectos comunes a todas las pruebas

Entre las estrategias del entrevistador comunes a todas las pruebas se puede mencionar: la presentación del material, la indagación del vocabulario del entrevistado y la delimitación de la intencionalidad de la prueba. En tanto que entre las conductas del entrevistado cabe destacar los

⁴⁰ **Fernández Ballesteros, R.** (1994). Op. cit., p. 138

complementarios, tales como: reconocimiento del material, demostración del vocabulario y su intencionalidad.

Estrategias del Entrevistador

La presentación del material: consiste en mostrar con la finalidad de permitir al entrevistado establecer un contacto con el material y también poder apreciar si es conocido por los niños. Asimismo, permite observar algunas características del niño, que si bien no siempre tiene que ver directamente con las pruebas –como, por ejemplo, la motricidad- puede incidir sobre los resultados. Los alumnos con dificultades en las praxis manuales suelen resistirse a las pruebas de dicotomía y seriación en la medida en que tiene que actuar manualmente sobre los objetos.

La indagación del vocabulario es otro aspecto fundamental que el entrevistador debe tomar en cuenta para la administración, ya que el objetivo de las pruebas no es evaluar vocabulario y mucho menos corregir algún error en él mismo. Por ejemplo, si el entrevistado designa los círculos con otro nombre (bolas, discos, pelotas), no es importante en su evaluación. Lo que debe hacer el entrevistador es respetar, sin inducir a error, los términos utilizados por el entrevistado. Por último, la delimitación de la intencionalidad de la prueba implica transmitirle sutilmente al entrevistado que la misma no consiste en jugar o evaluar conocimientos escolares, sino que también debe enfocarse al objetivo de la evaluación.

Aspectos particulares de las pruebas

Dadas las diferentes nociones lógicas que las pruebas evalúan, existen tanto diferentes estrategias del entrevistador como conductas del entrevistado que pueden ser reconocidas y agrupables. Así, por ejemplo, se puede individualizar el conjunto de las estrategias del entrevistador y conductas del entrevistado correspondientes a las conservaciones, clasificaciones o seriaciones, etc.

SEGUNDA PARTE:

**PRESENTACION DE LAS PRUEBAS
DE EVALUACION PSICOPEDAGOGICA**

PRESENTACION DE LAS PRUEBAS DE EVALUACION PSICOPEDAGOGICA

En esta sección del presente texto se exponen las distintas pruebas de evaluación psicopedagógica seleccionadas. Cada una de ellas sigue un formato que la describe y contextualiza críticamente.

Se presentan las siguientes pruebas:

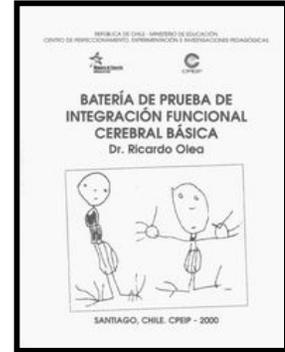
1. Batería De Prueba De Integración Funcional Cerebral Básica – INFUCEBA
2. Batería Exploratoria Verbal Para Trastornos De Aprendizaje – BEVTA
3. Test De Desarrollo Psicomotor – TEPSI
4. Tests ABC
5. Test De Vocabulario En Imágenes – TEVI
6. Prueba De Funciones Básicas – PFB
7. Prueba De Comprensión Lectora De Complejidad Lingüística Progresiva – CLP
8. Evaluación Cognitiva Escolar
9. Índice De Ajuste Del Niño Al Medio Escolar “Yo Siento, Yo Pienso”
10. Prueba Exploratoria De Escritura Cursiva – PEEC
11. Test Exploratorio De Dislexia Específica – TEDE
12. Metropolitan Readiness Test – MRT
13. Examen Psicomotor De Picq Y Vayer - 1º Y 2º Infancia
14. Test De Token
15. Cuestionario Exploratoria De Problemas De Aprendizaje – CEPA
16. M.E.D.Y.R.
17. Prueba Beery-Buktenica Del Desarrollo De La Integración Visomotriz – VMI
18. Escala Diagnóstica De Lectura De Spache
19. Cubos De Kohs
20. Prueba De Lectura Y Lenguaje Escrito – PLLE
21. Test De Articulación Fonemática – TAF
22. Evaluación Del Comportamiento Matemático – ECM
23. Prueba De Comportamiento Matemático – PCM
24. Instrumento De Evaluación De Lectoescritura Basado En La MII
25. Examen De Lenguaje
26. Prueba De Lectura Y Escritura

BATERÍA DE PRUEBA DE INTEGRACIÓN FUNCIONAL CEREBRAL BÁSICA – INFUCEBA

Autor	Ricardo Olea (1970)								
Objetivo	Informar sobre déficit o la deficiente integración de algunas funciones del sistema nervioso central básicas para el aprendizaje.								
Destinatario	Niños entre 7 y 9 años. Se puede ampliar la edad variando la exigencia de las pruebas.								
Estructura	Consta de 11 pruebas (Recorte con tijeras, Prueba de Monroe, Croquis de la Pieza, Reproducción del ritmo escuchado, Ejecución del ritmo leído, Lectura de un ritmo escuchado, Transcripción de un ritmo escuchado, Figuras en el aire, Prueba de Head, Búsqueda de figuras incluidas, Copia de figuras geométricas).								
Áreas evaluadas	<p>Procesos Cognitivos/Funciones Básicas</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Psicomotricidad</td> <td>Orientación y organización espacial Orientación y organización temporal Orientación y organización temporo-espacial Coordinación visomotriz-manual Esquema corporal (con relación a la orientación espacial)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Percepción</td> <td>Visual</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Memoria</td> <td>Memoria visual Memoria kinestésica</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Pensamiento</td> <td>Análisis y síntesis a nivel gráfico Abstracción Simbolización</td> </tr> </table>	Psicomotricidad	Orientación y organización espacial Orientación y organización temporal Orientación y organización temporo-espacial Coordinación visomotriz-manual Esquema corporal (con relación a la orientación espacial)	Percepción	Visual	Memoria	Memoria visual Memoria kinestésica	Pensamiento	Análisis y síntesis a nivel gráfico Abstracción Simbolización
Psicomotricidad	Orientación y organización espacial Orientación y organización temporal Orientación y organización temporo-espacial Coordinación visomotriz-manual Esquema corporal (con relación a la orientación espacial)								
Percepción	Visual								
Memoria	Memoria visual Memoria kinestésica								
Pensamiento	Análisis y síntesis a nivel gráfico Abstracción Simbolización								
Criterio de Validación	No estandarizada. Se corrige de acuerdo a una escala de valoración. El puntaje total se compara con una tabla que señala normalidad o distintos grados de deficiencia.								
Administración	Individual Contiene pruebas verbales, de lápiz y papel, y manipulativas. Se requiere un lugar cómodo para que el niño realice un dibujo, golpee para generar ritmo y donde pueda realizar algunas actividades parado. Tiempo estimado 45 minutos.								
Materiales	Protocolo, fotocopia de greca para recortar, tabla y 24 tarjetas para prueba Monroe, tarjetas de ritmos, tarjetas de figuras incluidas, lámina para copia de figuras geométricas. Lápiz grafito, 4 hojas en blanco, tijeras, pantalla, golilla de 2,6 cm., pelota u objeto pequeño.								

Fuente: OLEA, RICARDO (1970); *Batería de Prueba de Integración Funcional Cerebral Básica*; Santiago: CPEIP, (10° ed., 2000), 18 págs. Contiene: cuadernillo con instrucciones, protocolo, pautas de corrección y materiales (8 láminas, 2 para recortar)

El Dr. Ricardo Olea Guerra, neuropsiquiatra infantil, es uno de los fundadores de la psicopedagogía en Chile. Es autor de los primeros instrumentos chilenos de evaluación para las dificultades de aprendizaje: la batería INFUCEBA, el Test de Lenguaje, la Prueba de Lectura y Escritura y la Prueba de Comportamiento Matemático. Su influencia se extiende a través de su carrera docente, la investigación y el trabajo profesional en hospitales. La batería INFUCEBA, que ya cuenta con diez ediciones, ha sido ampliamente utilizada en diagnóstico psicopedagógico en el país.



Fundamentación teórica: El autor afirma que la prueba solo constata la presencia de déficits en las funciones o su deficiente integración, causadas probablemente por lesiones o cierta inmadurez. Sin embargo no puede informar sobre la etiología de estos déficits, para lo cual es necesario realizar diagnósticos médicos. Tampoco puede informar sobre problemas emocionales, pedagógicos o socioculturales, los cuales pueden producir problemas de aprendizaje sin que se presenten déficits de base biológica (Olea, 2000:1). Se intenta evaluar *“el grado de integración de las funciones cerebrales básicas que especialmente capacitan al niño para el aprendizaje de la lengua escrita y matemática”* (Olea, 2000:9).

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** El concepto de dificultad de aprendizaje que se encuentra implícito en el conjunto de pruebas que componen esta batería se adscribe a la corriente neurológica. De acuerdo a esta corriente la mirada explicativa de los problemas de aprendizaje es clínica-médica, con referencias al funcionamiento neurológico del sujeto. Se postula que *“las actividades motrices...preparan al niño para las tareas de deletrear y leer y otras actividades intelectuales”* (Vidal y Majón, 1992:352), el desarrollo motor tiene un papel fundamental como base del desarrollo intelectual. Debido a esto, tanto el diagnóstico y el tratamiento, consideran en detalle esta función cognitiva. El autor no presenta los fundamentos teóricos para el proceso de selección y construcción de las pruebas. Se observa cierta similitud con otro instrumento importante a nivel latinoamericano, el ABC de Filho. Según un estudio reciente de la calidad psicométrica de la prueba se concluye que la batería *“aporta información valiosa respecto de funciones como la orientación y organización temporo-espacial y la coordinación visomotriz manual fina, funciones que según las investigaciones de los últimos quince años no son importantes para alcanzar un correcto desarrollo en la lecto-escritura”* (Puebla y Jiménez, 1996:426)
- b) **Administración:** Requiere un examinador entrenado para realizar la evaluación, manipular cómodamente los distintos materiales de la prueba simultáneamente con la observación de las conductas del niño. La prueba puede ser extensa para ser aplicada en una sesión, fatigando al niño. Es posible aplicarla en más de una sesión, o elegir las pruebas a aplicar, como lo deciden muchos psicopedagogos.
- c) **Interpretación:** Permite una adecuada exploración de algunas funciones neurológicas que influyen en el aprendizaje. En especial, permite una observación detallada de habilidades psicomotrices. El manual posee una guía para asignar puntaje al desempeño de los sujetos. Además Luz Elena Líbano elaboró dos documentos *“Pauta para el análisis de comportamientos observables en la Prueba de Integración Funcional Cerebral Básica”* y *“Pauta de apoyo para la corrección del subtest Copia de Figuras”* que se adjuntan al manual como anexo A y B.
- d) **Validación:** Los puntajes para determinar normalidad y deficiencia fueron determinados por un seminario de título *“Ensayo de una valoración de la Integración Funcional Cerebral Básica”* de la Universidad de Chile de Ahumada, Hernán, et al. El seminario consistió en el

estudio de 180 niños de ambos sexos, provenientes de 10 escuelas comunes de Santiago. Por lo tanto solo tiene un uso de referencia.

- e) **Presentación:** La batería se encuentra publicada por el CPEIP, con los materiales necesarios para realizar las pruebas, de buena calidad y accesible. Solo se debe fotocopiar el protocolo.

A pesar de la ausencia de una fundamentación teórica más explícita, se observa coherencia entre la visión neurológica y las pruebas seleccionadas. Puede resultar un poco larga, pero el cambio de actividades y las instrucciones simples pueden hacerla atractiva para los niños. Una de sus ventajas es la independencia de las pruebas entre sí, muchos psicopedagogos la aplican de manera parcial, dependiendo de las habilidades que se deseen medir. Si bien permite observar una cantidad de conductas y habilidades, se debe tener en cuenta que se circunscribe principalmente al área psicomotriz, y no constituye una evaluación completa de los procesos de aprendizaje.

BATERÍA EXPLORATORIA VERBAL PARA TRASTORNOS DE APRENDIZAJE – BEVTA

Autor	Luis Bravo Valdivieso y Arturo Pinto Guevara (1992)								
Objetivo	Determinar el funcionamiento de algunas áreas de rendimiento psicolingüístico que influyen en el desempeño escolar básico, en especial en el proceso de aprendizaje lector.								
Destinatario	Niños entre 7 y 12 años.								
Estructura	Consta de 4 pruebas (TAVI, 3-S, CAT-V y SV).								
Áreas evaluadas	<p>Procesos Cognitivos/Lenguaje/Habilidades Psicolingüísticas</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">TAVI</td> <td>Recepción auditiva del lenguaje oral Retención verbal Comprensión oral de oraciones Atención de corto tiempo Verbalización de respuesta</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3-S</td> <td>Abstracción verbal Educción de relaciones abstractas Reconocimiento de vocabulario</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">CAT-V</td> <td>Determinación de categoría verbal Asociación de conceptos pertenecientes a una misma categoría Nominación de elementos a partir de una categoría verbal Nivel de abstracción verbal</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">SV</td> <td>Recepción y comprensión verbal Retención verbal de series con significado Recepción secuencial oral Atención verbal</td> </tr> </table>	TAVI	Recepción auditiva del lenguaje oral Retención verbal Comprensión oral de oraciones Atención de corto tiempo Verbalización de respuesta	3-S	Abstracción verbal Educción de relaciones abstractas Reconocimiento de vocabulario	CAT-V	Determinación de categoría verbal Asociación de conceptos pertenecientes a una misma categoría Nominación de elementos a partir de una categoría verbal Nivel de abstracción verbal	SV	Recepción y comprensión verbal Retención verbal de series con significado Recepción secuencial oral Atención verbal
TAVI	Recepción auditiva del lenguaje oral Retención verbal Comprensión oral de oraciones Atención de corto tiempo Verbalización de respuesta								
3-S	Abstracción verbal Educción de relaciones abstractas Reconocimiento de vocabulario								
CAT-V	Determinación de categoría verbal Asociación de conceptos pertenecientes a una misma categoría Nominación de elementos a partir de una categoría verbal Nivel de abstracción verbal								
SV	Recepción y comprensión verbal Retención verbal de series con significado Recepción secuencial oral Atención verbal								
Criterio de Validación	Estandarizada para Chile según edad. El puntaje bruto permite ubicar el rendimiento según puntaje T. Escalas diferenciadas según nivel socioeconómico.								
Administración	Individual Pruebas verbales, el profesional registra en el protocolo. Tiempo estimado 20 minutos, dependiendo de la edad.								
Materiales	Protocolo, lápiz y manual.								

Fuente: BRAVO, LUIS; PINTO, ARTURO (1992); *Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (B.E.V.T.A.)*; Santiago: CPEIP, (7° ed., 1996), 47 págs. Contiene: marco teórico, estandarización y protocolo.

El Dr. Luis Bravo Valdivieso, psicólogo y docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, es un prolífico investigador en el área de las dificultades de aprendizaje, en especial desde el enfoque cognitivo en lectura. El Dr. Arturo Pinto es docente de la Universidad Gabriela Mistral.



Fundamentación teórica: Los autores desarrollaron una prueba que evalúa algunas habilidades psicolingüísticas requeridas para lograr los aprendizajes verbales, y que no se encontraban medidas por ningún instrumento de diagnóstico psicopedagógico a la fecha. Señalan que el aprendizaje escolar se realiza principalmente a través de la verbalización, constituyéndose en un vehículo primordial para lograr estos aprendizajes. En la medida que un niño maneja las habilidades verbales mayor probabilidad de éxito presenta. Por otra parte, los autores revisan investigaciones que demuestran las diferencias entre niños con aprendizaje lector normal y niños con problemas en esta área. Los últimos presentan dificultades para nominar, memoria semántica, memorización de series verbales, fluidez verbal, organización de conceptos en categorías verbales y memoria verbal inmediata (Bravo y Pinto, 1992:8). Sin embargo las deficiencias en estas habilidades no son uniformes, por lo tanto, es necesario poder identificar el proceso específico que se encuentra afectado. Los cuatro tests que componen la batería permiten esta observación diferenciada.

Evaluación:

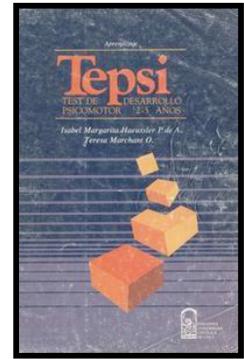
- a) **Marco teórico:** Se explicita el marco teórico de referencia para la elaboración de la prueba, que destaca la importancia de las habilidades verbales para los aprendizajes escolares.
- b) **Administración:** La realización de la prueba es sencilla, requiere del examinador leer el protocolo y registrar las respuestas. Dependiendo de la edad de los niños, se puede realizar una pausa o utilizar dos sesiones para pasar la batería completa.
- c) **Interpretación:** El manual presenta ejemplos de puntuación de las respuestas dadas por los niños. Las pruebas de respuesta abierta (3-S y CAT-V) precisan de mayor entrenamiento del examinador para asignarles puntos.
- d) **Validación:** Las pruebas fueron utilizadas en estudios de comparación entre lectores normales y lectores con trastornos de aprendizaje. Luego se efectuó un análisis de ítems con una muestra de 168 niños de edad entre 7 y 12 años, pertenecientes a niveles socioeconómicos medio-alto y bajo, asistentes a colegios particulares y gratuitos. Finalmente para establecer las normas se aplicó el test a un grupo de 604 estudiantes de escuelas municipales y colegios particulares, distribuidos en seis grupos, de 7 a 12 años, y con una cantidad equivalente de niños y niñas. Se adjunta además los promedios de los niños de estrato socioeconómico bajo. El puntaje bruto de cada prueba se transforma en puntaje T. Posee escalas diferenciadas según nivel socioeconómico bajo y alto.
- e) **Presentación:** La batería se encuentra publicada por el CPEIP, una impresión de buena calidad y accesible. Se debe fotocopiar el protocolo.

El BEVTA es un instrumento de evaluación psicopedagógica con una clara formulación teórica, diseñado y normado en Chile y sencillo de administrar. Al evaluar las habilidades psicolingüísticas, permite generar relaciones entre el lenguaje y la comprensión lectora. Además del objetivo declarado, las pruebas permiten observar otros aspectos del lenguaje y el pensamiento del niño. Estas ventajas lo han transformado en uno de los instrumentos más utilizados por los psicopedagogos chilenos.

TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR – TEPSI

Autor	Isabel Haessler y Teresa Marchant (1985)	
Objetivo	Conocer el nivel de rendimiento psicomotor de niños y determinar el rendimiento normal o desfasado.	
Destinatario	Niños entre 2 y 5 años.	
Estructura	Consta de 52 ítems o tareas organizadas en tres subtests: motricidad, coordinación y lenguaje	
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Psimotricidad	
	Motricidad	Motricidad fina Coordinación dinámica global Eficiencia motriz Equilibrio Coordinación manual Control de movimientos finos Coordinación visomotriz manual a nivel gráfico
	Lenguaje	Conceptos de tamaño, cantidad, peso Vocabulario: sustantivos, verbos, preposiciones Seguimiento de instrucciones orales Descripción Sintaxis
	Pensamiento	Completar analogía Reconocimiento de absurdos Ordenación temporal Seriación
Norma	Estandarizada para Chile según edad. El puntaje obtenido permite ubicar el rendimiento según puntaje T, tanto para el test total como para cada uno de los subtest. Se establece normalidad, riesgo y retraso.	
Administración	Individual Prueba manipulativa, verbal y de lápiz y papel. Tiempo estimado entre 30 y 40 minutos, dependiendo de la edad del niño y la experiencia del examinador.	
Materiales	Dos vasos plásticos, pelota de tenis, doce cubos de madera, estuche de genero con dos botones, aguja de lana con punta roma, hilo de volatín, tablero con tres pares de ojettillos perforados, cordón de zapato, lápiz grafito, 5 hojas blancas, tablero con cuatro barras pegadas y tres sueltas con tamaño decreciente, bolsa de genero rellena de arena, bolsa de genero rellena de esponja, tres cuadrados de papel (azul, amarillo y rojo), globo, 17 láminas, hoja de registro.	
Fuente: HAESSLER, MARGARITA; MARCHANT, TERESA (1985); <u>Test de Desarrollo Psicomotor - TEPSI</u> ; Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile (4ªed., 1992), 144 págs. Contiene: marco teórico y estandarización.		

El TEPSI es una prueba de tamizaje que permite detectar si un niño se encuentra en el rango de normalidad o bajo ella en cuanto a su desarrollo psicomotor. Las autoras son psicólogas de la Pontificia Universidad Católica de Chile.



Fundamentación teórica: La elaboración del instrumento se basó en pruebas de desarrollo psicomotor derivadas del trabajo de Arnold Gesell, en especial el Denver Development Screening Test y la adaptación francesa de su trabajo por Odette Brunet e Irène Lézine (Haessler y Marchant, 1985:14). A través del estudio del comportamiento de niños se establece un inventario de conductas esperadas de acuerdo a la edad, el objetivo de las pruebas basadas en ese estudio es detectar retrasos en el desarrollo. El TEPSI selecciona tres áreas que juegan un papel fundamental en el desarrollo psíquico de los niños: la motricidad, la coordinación y el lenguaje. La motricidad se evalúa por su relación con el desarrollo psíquico temprano del niño, incluye el movimiento y control del cuerpo o partes del cuerpo y equilibrio. El concepto de coordinación se entiende como el contacto y manipulación de objetos, la percepción visomotriz, la representación de la acción, la imitación y la figuración gráfica, en este subtest se observa la motricidad fina, respuestas grafomotrices, control y coordinación de movimientos finos, percepción y representación. Finalmente el lenguaje se evalúa pues en él intervienen los procesos cognoscitivos, se mide el lenguaje expresivo y comprensivo, comprensión y ejecución de instrucciones, manejo de conceptos básicos, vocabulario, capacidad de describir y verbalizar.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** Si bien existe una clara ligazón entre motricidad y psiquismo, las características asignadas a esta relación difieren entre los teóricos. En un extremo se ubica la concepción que mediante la estimulación motriz se pueden llegar a resolver la mayoría de las dificultades que presente el niño en su desarrollo general, incluyendo el cognitivo; en el otro, *"los estudios que indican que buena parte de los atributos humanos existen independientemente de la motricidad"* (Vidal y Majón, 1992:365). Una postura intermedia consiste en reconocer la importancia de la psicomotricidad sin sobredimensionarla, y de esta manera reconocer la utilidad del instrumento en señalar las conductas logradas y no logradas por los sujetos evaluados. Otro elemento a tener en cuenta es la diferenciación entre habilidades motrices básicas (equilibrio, coordinación motora general, esquema corporal) más condicionadas por procesos madurativos y habilidades motrices complejas (eficiencia motriz y habilidades grafomotrices) susceptibles de mejora a través del entrenamiento, a la vez que son las más utilizadas en el ámbito escolar (Vidal y Majón, 1992: 364). Las funciones cognitivas del lenguaje y pensamiento se encuentran menos especificadas en el test.
- b) **Administración:** Precisa un examinador entrenado, que conozca y maneje con comodidad los múltiples materiales de la prueba. El test debe ejecutarse en forma completa a cada niño y en el orden designado. Se puede realizar una pausa entre subtests si el niño muestra cansancio.
- c) **Interpretación:** Solo contempla dos situaciones éxito o fracaso, 0 o 1 punto, lo cual simplifica la asignación de puntos. Los criterios de aprobación son detallados y se incluye una guía con ejemplos de puntuación de la reproducción de figuras geométricas. La interpretación es sencilla de realizar, pues se suman los puntos y se ubica el puntaje T, que indica normalidad, retraso o riesgo en el desarrollo psicomotor.
- d) **Validación:** El test tuvo una aplicación experimental en 1981 con una muestra de 144 niños. La segunda aplicación experimental consistió en una muestra de 540 sujetos, de las mismas edades de la región Metropolitana y Quinta Región. La muestra fue estratificada por edad (seis grupos de edad cubriendo periodos de seis meses), sexo (igual cantidad de

varones y mujeres) y estrato socioeconómico (alto, medio y bajo), obteniendo de esta manera las normas. El puntaje bruto se traduce a puntaje T, tanto para el test total como para cada subtest.

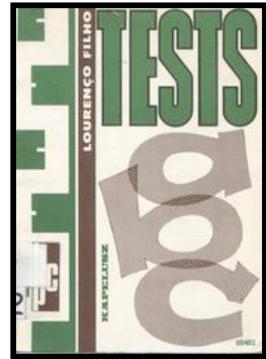
- e) **Presentación:** El manual se encuentra publicado en forma de libro por Ediciones de la Universidad Católica de Chile. Excelente presentación y accesible. Se debe adquirir de forma independiente o elaborar los materiales concretos que acompañan la prueba.

El TEPSI es un instrumento útil para medir el desarrollo psicomotor del niño y en base a los resultados elaborar un plan de intervención. Se debe distinguir claramente los aspectos maduracionales y aquellos susceptibles de estimulación. Es el único instrumento de diseño y estandarización chilena que permite evaluar esa área. La principal desventaja radica en la cantidad de materiales concretos con los cuales se debe contar para administrar la prueba.

TESTS ABC

Autor	Manoel Lourenço Filho (1928)	
Objetivo	Evaluar el grado de madurez alcanzado por el niño para iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura. Establecer un pronóstico en relación al tiempo que el niño podría demorar en la adquisición de la lectura y escritura. Organizar clases diferenciales para los niños inmaduros.	
Destinatario	Niños que hayan terminado kinder o recién iniciado 1° básico	
Estructura	Consta de 8 subtests: copia de figuras, memoria visual, copia de figuras en el aire, memoria auditiva, repetición de cuento, repetición de palabras complejas, recorte y prueba de punteo	
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Funciones Básicas	
	Psicomotricidad	Coordinación visomotriz Coordinación audiomotriz Resistencia a la inversión en la copia de figuras Fatigabilidad
	Memoria y Atención	Memoria visomotriz Memorización auditiva Capacidad de atención dirigida
	Lenguaje	Comprensión y memorización lingüística Lenguaje expresivo Vocabulario Capacidad de pronunciación Resistencia a la ecolalia
Criterio de Validación	No estandarizado para Chile. Cada prueba puede ser evaluada de 0 a 3 puntos, solo se toma el puntaje bruto. El puntaje total se relaciona con el tiempo que el niño demorará en aprender a escribir (siempre cuantitativo).	
Administración	Individual. Requiere una habitación con mesa y silla para el niño. Prueba que contiene tests de lápiz y papel, verbales y manipulativos. Tiempo estimado 8 minutos.	
Materiales	Hojas de papel blanco, lápiz mina, cronómetro, láminas del test, dos grecas, tijeras y un protocolo.	
<p>Fuente: LOURENÇO FILHO, MANOEL (1960); <u>Tests ABC: Verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura</u>, Buenos Aires: Kapelusz, (1°ed., 1937 - 6°ed. ampliada), 239 págs. Manual.</p> <p>LOURENÇO FILHO, MANOEL; <u>Fórmulas individuales para los tests ABC</u>, Buenos Aires: Kapelusz, materiales completos</p>		

El profesor brasileiro Manoel Lourenço Filho fue una influencia importante a principios de siglo XX en Latinoamérica. Los tests ABC, por él diseñados, fueron uno de los primeros instrumentos estandarizados que gozaron de gran difusión en América Latina, en especial en el Cono Sur; América Central y México (Filho, 1960:40).



Fundamentación teórica: Las propuestas teóricas de la época se basaban en los conceptos de edad mental y coeficiente intelectual, para explicar las dificultades en la adquisición de la lectura. Filho afirmó que el alto índice de repetencia de los niños en primero básico se debía a la inmadurez. El concepto de madurez se construye, siguiendo a Arnold Gesell, como la posibilidad de realizar conductas que son exigidas por ejercicios tendientes al aprendizaje de cierto comportamiento. Según este autor la lectura es un comportamiento global y dinámico que involucra varias fases (Filho, 1960:51-53):

- a) imitar la conducta de ver signos escritos o impresos para hablar,
- b) requiere una capacidad de discriminación visual de los signos gráficos; debido a que la visión de las formas es movimiento, también se requiere memorización visual, pronunciación, atención dirigida y resistencia a la fatiga
- c) para que la lectura adquiera significado es necesario vocabulario y comprensión
- d) en la última fase de la lectura se requieren los movimientos de fonación.
- e) Para la escritura se agrega la capacidad de coordinación visomotriz manual, que se observa en la copia de figuras y una mayor resistencia a la fatiga.

En síntesis *“la base para el aprendizaje de la lectura es la capacidad de movimientos finos, delicados, ya sea de los ojos o ya de los órganos de fonación, por un lado; de otro, consiste en la capacidad de condicionarlos en conductas de lenguaje externo e interno. Estas capacidades no se presentan en el niño sino como **resultado de maduración** y están sujetas, como se ha visto, a condiciones neurológicas definidas”* (Filho, 1960:52-53). Filho sustenta la hipótesis que los diferentes niveles de madurez explican los distintos desempeños en el aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, es necesario agrupar a los niños en grupos homogéneos de acuerdo a su nivel de madurez, tal es el fin principal de los tests ABC.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** El concepto de lectura al que hace referencia, corresponde a la época, pero es limitado al contrastarlo con las teorías actuales. No incorpora los procesos de comprensión lectora, la interacción del lector con el texto, las habilidades psicolingüísticas ni el acercamiento holístico al proceso de lectoescritura. A si mismo las pruebas predictivas del aprendizaje de la lectoescritura se han visto cuestionadas por enfoques que adjudican mayor peso a los estímulos ambientales y la interacción social.
- b) **Administración:** Las instrucciones son precisas aunque se dirige al niño de usted, el tiempo de aplicación es corto y no se requieren muchos materiales. Se puede realizar con dos examinadores, cada uno con cuatro pruebas, pero no se puede alterar el orden de los subtests.
- c) **Interpretación:** La información que arroja es útil con respecto a las áreas y funciones evaluadas, en especial en el área psicomotriz, de memoria y atención. Se debe tener en cuenta que el cuento presenta palabras fuera de uso (muñeca de loza). La interpretación es sencilla de realizar.
- d) **Estandarización:** No existe estandarización para Chile. En Brasil se han hecho varios estudios estadísticos, el más importante en 1934 con 22.115 niños de 6 a 14 años, en

escuelas del Distrito Federal, que produjeron las normas definitivas para la puntuación de 0 a 3.

- e) **Presentación:** El manual se presenta en un libro publicado, que explica claramente la fundamentación teórica, el tratamiento estadístico y el contexto de surgimiento y aplicación de los tests. El capítulo IV es la guía de examen, a partir del cual se puede elaborar la mayoría de los materiales, con excepción de la lámina con palabras. Existen algunas versiones abreviadas que circulan en las universidades, en general escritas a máquina y fotocopiadas.

Las características principales del test, predictivo y clasificadorio, no coinciden con los modelos actuales de evaluación. El concepto de lectura, escritura y madurez que se encuentran a la base, también se ha visto cuestionado. Por lo tanto, la interpretación del desempeño en las habilidades psicomotrices, de memoria, atención y lenguaje con relación al aprendizaje de la lectoescritura se debe realizar con extremo cuidado.

TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES – TEVI

Autor	Max, S. Echeverría, María Olivia Herrera y Miguelina Vega (1993)
Objetivo	Evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto hablante de español.
Destinatario	Niños entre 2 años y 6 meses y 16 años, hablantes de español
Estructura	Se presenta un set de 115 láminas distribuidos en 12 categorías de dificultad creciente. Cada lámina tiene 4 dibujos lineales, cada una representa categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos y verbos), que están agrupados por clases. El sujeto debe seleccionar una imagen que corresponda al término expresado por el examinador.
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Lenguaje/Vocabulario pasivo
	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de vocabulario pasivo Comprensión de vocabulario pasivo Desarrollo lingüístico
Criterio de Validación	Estandarizado para Chile. Puntaje bruto se compara con la media por edad y se traduce a percentil.
Administración	Individual para menores de 8 años y con la posibilidad de ser colectivo para mayores. Contiene dos formas paralelas que se aplican indistintamente. Se requiere una sala tranquila, una silla y mesa por cada niño. Es un test verbal. Para niños menores registra el examinador. Para mayores el sujeto registra en su hoja de respuesta. Tiempo estimado 20 minutos por niño.
Materiales	Manual de aplicación, set de 115 láminas, lista de estímulos, lápiz y un protocolo por niño.

Fuente: ECHEVERRÍA, MAX, HERRERA, MARÍA; VEGA, MIGUELINA (1993); *Test de Vocabulario en Imágenes: TEVI*, 2ªed., Concepción: Universidad de Concepción, 2 vol. Manual y láminas.

El TEVI fue elaborado en la Universidad de Concepción. El equipo de investigación estuvo compuesto por un psicolingüista, una educadora de párvulos y una especialista en estadística. Existen varios tests similares en lengua inglesa. El TEVI se asemeja en particular al Peabody Picture Vocabulary Test de Lloyd Dunn y Leota Dunn de 1965. Sin embargo se diferencia pues no establece una correlación con el coeficiente intelectual (Echeverría et al, 1993:11).



Fundamentación teórica: el manual del instrumento no presenta una discusión teórica o clarificación de los conceptos utilizados. Se explica el diseño del instrumento y el tratamiento estadístico del mismo.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** el vocabulario pasivo es un elemento a considerar en la evaluación del lenguaje. Sin embargo el aspecto semántico debe comprender el vocabulario activo, y se debe incluir la evaluación de los aspectos sintáctico, fonológico y pragmático.
- b) **Interpretación:** sencilla.
- c) **Administración:** es simple, una vez que el niño comprendió las instrucciones solo se debe leer el estímulo y el niño señala la opción (a, b, c o d) elegida en la hoja de respuesta. El examinador no requiere mayor entrenamiento, con la única excepción de saber establecer el punto de inicio del test el cual depende de la edad.
- d) **Estandarización:** Se realizó un muestreo bietápico de 1336 sujetos entre 4 y 19 años, a los cuales se les aplicó las dos formas del test y 123 menores de 4 años a los cuales se les aplicó sólo una forma, todos los niños asistían a instituciones escolares de la ciudad de Concepción.
- e) **Presentación:** El test se encuentra publicado en dos volúmenes. Un manual que contiene toda la información necesaria para su aplicación y el conjunto de ilustraciones. Las láminas son en blanco y negro, los dibujos son claros y fáciles de distinguir. Se debe fotocopiar el protocolo.

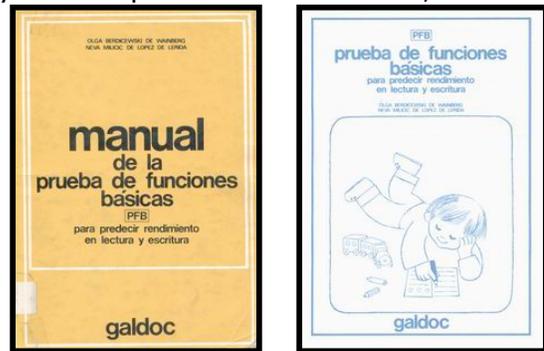
El instrumento mide lo que su objetivo declara, es sencillo de aplicar e interpretar. Es el único de su tipo en Chile que se encuentra estandarizado. La principal desventaja es su especificidad, lo que lo hace poco común como instrumento de evaluación psicopedagógica.

PRUEBA DE FUNCIONES BÁSICAS – PFB

Autor	Neva Milicic y Olga Berdicewski (1974)	
Objetivo	Evaluar algunas funciones psicológicas básicas relacionadas con el aprendizaje escolar. Diagnóstico precoz de habilidades para la lectura y escritura de niños que presentan algo riesgo de fracasar en el 1º años escolar para evitar problemas futuros de aprendizaje	
Destinatario	Niños en último año de jardín infantil, de 5 años y seis meses a 7 años y seis meses	
Estructura	58 ítems, divididos en tres subtests.	
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Funciones Básicas	
	Coordinación visomotora	Análisis y síntesis a nivel gráfico Precisión Eficiencia motriz Percepción de formas
	Discriminación Auditiva	Conciencia auditiva Memoria auditiva Sonido inicial Sonido final
	Lenguaje	Vocabulario
Criterio de Validación	Estandarizada para Chile. El puntaje bruto obtenido se transforma en percentiles, para cada subtest y para la prueba global. A partir del puntaje se establece si el niño tendrá un rendimiento bueno, regular o malo en el aprendizaje de la lectura y escritura.	
Administración	Colectiva e individual. Grupos desde 8 a 30 niños, con ayudante. Se requiere una sala amplia, sin ruidos distractores. Se requiere una pizarra y plumón para los ejemplos. Prueba de lápiz y papel, y verbal, con ítems de tipo objetivo Tiempo estimado es de 48 minutos. Se puede realizar un recreo después de la prueba de discriminación auditiva.	
Materiales	Cuadernillos, papel y lápiz. Caja de fósforo semi-llena, lápiz pasta de material plástico, botón no metálico de 2 cms. de diámetro, llave de 7 cms. de largo, moneda metálica de 2 cms. de diámetro, peineta plástica de 12 cms. de largo y 2 cms. de ancho, frasco de vidrio de 2 cms. y medio de altura y 1 cm. y medio de diámetro, una cuchara de té de metal. Reloj.	

Fuente: BERDICEWSKI, OLGA Y MILICIC, NEVA (1979); Manual de la Prueba de Funciones Básicas: para predecir rendimiento en lectura y escritura; Santiago: Galdoc, (11ªed., 1995) 119 págs. Cuadernillo de adquiere en forma independiente, de la misma editorial, 16 págs.

La Prueba de Funciones Básicas, junto con el Test ABC y el Metropolitan Readiness Test, constituyen las pruebas más conocidas en Chile para evaluar la madurez para el aprendizaje escolar siendo la única diseñada en Chile. Con casi treinta ediciones, es una prueba clásica de uso masivo, en especial en los jardines infantiles. Neva Milicic es psicóloga, docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile y autora de varios instrumentos de evaluación, libros para niños e investigaciones.



Fundamentación teórica: La Prueba de Funciones Básicas se diseña reconociendo el fenómeno de la inmadurez de los niños para el aprendizaje escolar, el cual ocasiona fracaso escolar. Se aclara que la prueba no aborda el concepto de madurez escolar, que incluye aspectos emocionales, sino el de madurez para la lectura. La PFB aísla tres funciones psicológicas específicas que permiten el aprendizaje de la lectura y escrita: la discriminación auditiva, el lenguaje y la coordinación visomotora. Las autoras citan numerosas investigaciones que muestran la relación entre distintas funciones psicológicas y el aprendizaje de la lectura. La coordinación visomotora se define como la *"ligazón existente entre los movimientos y los procesos perceptivos, que permiten la acomodación de los primeros a los datos entregados por los sentidos"* (Berdicewski y Milicic, 1979:17), esta función es especialmente importante para el aprendizaje de la escritura. La discriminación auditiva implica *"la agudeza auditiva, la capacidad de apreciar y diferenciar semejanzas entre sonidos, sintetizarlos, y ser capaz de asociar estos sonidos a una imagen visual"* (Berdicewski y Milicic, 1979:18). En la prueba, debido a su administración colectiva, se mide el lenguaje comprensivo, en especial vocabulario.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** El enfoque madurativo asume que existen diversos factores previos al aprendizaje de la lectoescritura que deben estar preparados, si no se encuentran en óptimo estado, ocasionarán dificultades en el aprendizaje. Sin embargo *"los enfoques basados en la psicología cognitiva ponen en grave aprieto las asunciones de que los factores psicomotores o los sensoriales, oculomotores o auditivos o de tipo perceptivo, juegan un papel en los orígenes de las dificultades de aprendizaje de la lectura"* (García, 1995:187), es decir, que el énfasis se ubica en los procesos psicolingüísticos que sustentan la lectura. Estas propuestas teóricas no son excluyentes, más bien la mirada cognitiva amplía los elementos a observar en el niño y se concentra en el área del lenguaje para diagnosticar e intervenir psicopedagógicamente.
- b) **Administración:** Requiere un conocimiento profundo de la prueba, familiaridad con las instrucciones, comodidad para manipular los objetos que deben ser reconocidos en la discriminación auditiva, manejo de grupos y reconocimiento de los estados de fatiga de los niños. La administración colectiva permite la aplicación a gran cantidad de niños en corto tiempo, lo cual resulta extremadamente útil.
- c) **Interpretación:** La asignación de puntos considera el logro y no logro de la tarea, 1 o 0 puntos. Debido a que es una prueba de ítems objetivos, la corrección es sencilla. Además el manual posee un anexo con ejemplos de puntuación para el subtest de coordinación visomotora. El puntaje bruto se traduce a percentiles y luego en una tabla se determina si el aprendizaje en lectura o escritura será bueno, regular o malo.
- d) **Validación:** Se realizó una aplicación experimental piloto con 370 sujetos, que permitió el análisis de los ítems. La segunda aplicación, para elaborar las normas, se realizó en 1974 con 986 niños de ambos sexos, de colegios fiscales y particulares del gran Santiago. La muestra es estratificada, pues se controló las variables de edad, sexo, nivel

socioeconómico y experiencia en el jardín, los individuos que componen cada estrato se eligen al azar.

- e) **Presentación:** El manual y los cuadernillos se encuentran publicados. Las ilustraciones son atractivas para la edad del destinatario de la prueba. Los cuadernillos no están siempre disponibles pues se agotan.

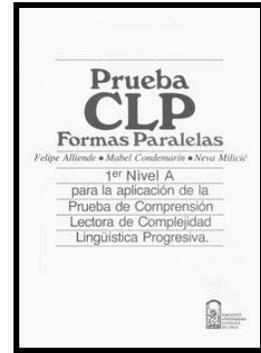
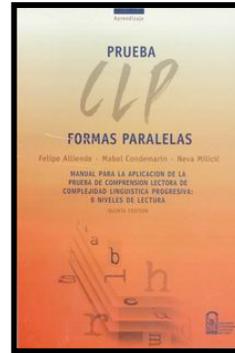
Entre las ventajas de la PFB se encuentra la fundamentación teórica explícita, la posibilidad de administración colectiva, la estandarización para niños chilenos y la buena presentación del material. Es sencilla de administrar e interpretar. Sin embargo se debe prestar atención a los conceptos de madurez y cuestionar la predicción de la calidad del aprendizaje lectoescrito que se encuentra en el marco teórico. En especial, el subtest de lenguaje no presenta la riqueza que una evaluación del lenguaje puede tener.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA – CLP

Autor	Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic (1982)	
Objetivo	Medir la comprensión lectora principalmente en las etapas correspondientes a los 8 años de educación general básica	
Destinatario	Niños que cursen de 1° a 8° básico.	
Estructura	Dividida en 8 niveles de lectura, cada uno tiene un cuadernillo. Existen dos formas A y B, con un total de 16 cuadernillos. Cada nivel consta de 4 a 6 subtest.	
Áreas evaluadas	Instrumental/Lectura/Comprensión Lectora	
	Operaciones	Traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significado Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales
	Áreas	Área de la palabra Área de la oración o frase Área de párrafo o texto simple Área del texto complejo
Criterio de Validación	Estandarizada para Chile. El puntaje obtenido permite ubicar el rendimiento según percentiles, puntaje T y Z.	
Administración	Individual y colectiva. Prueba de lápiz y papel con ítems objetivos. Tiempo estimado 45 minutos.	
Materiales	Cuadernillos, lápiz, goma y reloj.	

Fuente: ALLIENDE, FELIPE; CONDEMARÍN, MABEL; MILICIC, NEVA (1990); Prueba C.L.P. Formas Paralelas – Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura; Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile (5° ed., 1996) 147 págs. Manual, los 16 cuadernillos se adquieren en forma independiente de la misma editorial.

El C.L.P. es una de las pruebas de comprensión lectora más utilizadas en Chile. Fue elaborada por docentes del Departamento de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile.



Fundamentación teórica: La prueba C.L.P. reconoce la posibilidad y necesidad de evaluar la comprensión lectora, tanto para detectar las dificultades como para comprobar los avances. El concepto de comprensión lectora que se encuentra en el diseño del test busca *“determinar, por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del texto mismo, tomando en cuenta todos los factores lingüísticos en juego, y, por otra, destinar textos específicos a grupos de lectores que participen de algunas características comunes: edad cronológica semejante, idéntico nivel de escolaridad, idéntica etapa de aprendizaje de la lectura, etc.”* (Alliende, Condemarín, Milicic, 1990:19). De esta forma, esta concepción reconoce tanto la importancia de las características del texto como los aportes del lector para producir el significado del texto.

Evaluación:

- Marco teórico:** Concibe la lectura como un proceso de aprendizaje extendido en el tiempo, que sobrepasa la mera decodificación. Al desmenuzar las distintas habilidades para la comprensión lectora se constituye en una buena guía para el trabajo de educación y estimulación de la comprensión lectora.
- Administración:** El manual contiene las instrucciones precisas para administrar el test. La aplicación colectiva requiere dominar los tiempos para avanzar en la prueba.
- Interpretación:** Siendo una prueba objetiva la interpretación es sencilla.
- Validación:** se realizaron pruebas pilotos, aplicaciones experimentales para el análisis de los ítems y una aplicación para la determinación de normas. Es última se realizó a una muestra de 1271 niños de los ocho cursos de la educación básica en establecimientos educacionales del Área Metropolitana de Santiago. La muestra fue de elección razonada, contemplando las variables de sexo, curso y nivel socioeconómico de los alumnos. El puntaje bruto se traduce a percentil, puntaje Z y puntaje T.
- Presentación:** El manual y los cuadernillos se encuentran editados. Se encuentran ampliamente disponibles en las librerías y a precios accesibles. Excelente presentación y legibilidad.

El sustento teórico que presenta el manual es detallado y sólido. Se describe las habilidades esperadas para cada nivel de comprensión lectora. Es un test sencillo de administrar e interpretar. Los textos se encuentran muy bien contruidos, a nivel sintáctico y semántico, y con una clara graduación de la complejidad. Debido a contener formas paralelas, resulta muy útil para la confirmar avances producto de la acción pedagógica o intervención psicopedagógica. El C.L.P. se ha constituido en uno de los instrumentos más utilizados en los establecimientos educacionales chilenos.

EVALUACIÓN COGNITIVA ESCOLAR

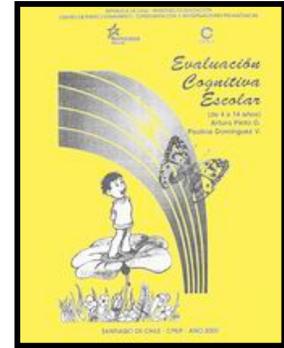
Autor	Arturo Pinto, Paulina Domínguez (1988)	
Objetivo	Determinar el nivel el estadio de desarrollo cognitivo de niños según la teoría piagetana	
Destinatario	Niños de 4 a 14 años	
Estructura	Consta de 6 áreas con pruebas de progresiva complejidad para determinar el estadio de pensamiento (preoperacional, intermedio, operacional) y 1 área para las operaciones formales	
Áreas evaluadas	Funciones Cognitivas/Pensamiento	
	Clasificación	Prueba de Clasificación de Flores Prueba de Clasificación Múltiple
	Seriación	Prueba de Seriación Simple
	Conservación	Prueba de Correspondencia: Fichas Prueba de Correspondencia Continúa: Líquidos Prueba de Longitud
	Numéricas	Prueba de Igualdad de Cantidades Prueba de Comprensión Auditiva Prueba de Adición y Multiplicación
	Espaciales	Prueba de Correspondencia Espacial Óptica Prueba de las Tres Perlas Prueba de Imagen, de la Voltereta Prueba de Rotación del Cuadrado
	Lenguaje	Prueba de los por qué lógicos Prueba de la Noción de Hermanos Prueba de la Noción de país Prueba de Relatos: Comprensión Verbal
	Operaciones Formales	Prueba de la Flotación de los Objetos Prueba del Equilibrio de la Balanza Prueba Proposicional de Combinatoria Prueba Proposicional de Probabilidades
Criterio de Validación	Análisis cualitativo. El desempeño en las pruebas permite ubicar al niño en un estadio de pensamiento.	
Administración	Individual, excepto la prueba de comprensión verbal para 2 niños. Prueba manipulativa, verbal y de lápiz y papel. Tiempo de administración depende de la edad y pruebas a realizar	

Materiales

20 tarjetas (4 objetos coloreados, 8 flores, 8 margaritas – 4 amarillas y 4 de distintos colores), cuadrados, círculos, rectángulos y zetas (8 de cada figura, 4 grandes azules, 4 chicos azules, 4 grandes amarillos, 4 chicos amarillos), 10 barritas de madera de distinto tamaño con 1 cm. de diferencia entre ellas, conjunto de 10 y 12 fichas de distinto color, 2 recipientes cilíndricos de tamaño regular, 1 vaso largo, 1 vaso bajo, 4 vasos pequeños, agua coloreada azul y roja, 2 cables flexibles de distinto color y longitud (10y 15 cms.), 8 fichas rojas y 14 fichas azules, semillas o bombones, 6 objetos verdes, 6 hojas de árbol de distinto color, 3 bolitas de tres colores diferentes, un tubo, 3 bolitas de distinto color insertadas en un alambre, tubo, 3 lápices de los colores de la bolitas, 2 hojas blancas, 1 tubo de cartón de 15 cms. con un extremo rojo y otro azul, 2 hojas blancas, 1 lápiz rojo y 1 azul, 1 cuadrado azul de 10 cms., uno rojo, tachuela, 3 hojas blancas, 1 hoja con modelos correctos y erróneos, hojas con frases para completar. Tiesto con agua, objetos (llave, clavo, clip, aguja, alfiler de gancho, madera, corcho, algodón, objetos de igual volumen y distinto peso (cubos de madera y fierro), balanza y pesas, texto escrito.

Fuente: PINTO, ARTURO; DOMINGUEZ, PAULINA, (1988); *Evaluación Cognitiva Escolar (de 4 a14 años)*; Santiago: CPEIP (7° ed., 2000) 116 págs. Manual.

El pensamiento de Jean Piaget ha tenido enorme influencia en la pedagogía, la psicología y la psicopedagogía. Basado en la observación y experimentación, Piaget articula su teoría sobre el conocimiento desde el punto de vista biológico (Rosas y Sebastián, 2001:12). Uno de aspectos más conocidos de su teoría se refiere a las etapas que atraviesa el ser humano en su desarrollo cognitivo. En su investigación Piaget diseñó situaciones problemáticas, cuya resolución requiere que el sujeto haga evidente los conceptos, operaciones y estructuras que se utilizan. Estas experiencias son descritas en sus libros, y agrupadas se las denomina pruebas piagetanas. Existen varias adaptaciones de estas pruebas, las más conocidas en Chile son la primera parte de la Prueba de Comportamiento Matemático de Olea, Ahumada y Líbano (1985), las pruebas de Mariana Chadwick e Isabel Tarky (1990) y la Evaluación Cognitiva Escolar que se reseña a continuación.



Fundamentación teórica: La teoría piagetana postula que el niño atraviesa cuatro etapas en su desarrollo. La etapa sensoriomotriz (0-2 años) cuyo máximo logro es lograr la representación, es decir la capacidad de descomponer una imagen y reproducirla internamente. La etapa preoperatoria (2-7 años) en la que a través del uso de símbolos, el niño va preparándose para las operaciones mentales. La etapa de operaciones concretas (7-12 años) se logra el pensamiento lógico, esto permite el origen de "*estructuras fundamentales en el manejo del 'concepto de número', aparecen las estructuras de seriación...y de clasificación*" (Pinto y Domínguez, 1988:5). Finalmente la etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años) se caracteriza por la posibilidad de operar en el mundo de manera hipotética deductiva, lo que implica la presencia de operaciones combinatorias, proporciones y razonar sobre enunciados. Las pruebas de este instrumento permiten determinar si el niño se encuentra en el estadio preoperatorio, intermedio, operatorio concreto o formal. Esto permite diseñar un plan de intervención que fortalezca las áreas necesarias para mejorar los aprendizajes.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** El manual contiene una descripción clara de los estadios de desarrollo cognitivo. Se agrega además algunas hojas con sugerencias para estimular algunas nociones y habilidades de pensamiento. Las pruebas de seriación, clasificación y conservación son bien útiles. La evaluación de las habilidades numéricas y del lenguaje, permiten observar algunas habilidades de pensamiento lógico y no una evaluación de esas habilidades instrumentales. Es necesario establecer mayores conexiones con las técnicas instrumentales.
- b) **Administración:** Se requiere un administrador entrenado y experimentado para manipular los numerosos materiales concretos, observar y registrar las respuestas del niño y realizar la contrasugestión. El manual contiene las instrucciones pero es necesario realizar numerosas prácticas.
- c) **Interpretación:** El manual posee una guía para ubicar las respuestas en el estadio que corresponde. Nuevamente es necesaria una sólida formación teórica para analizar las respuestas, lograr integrar las distintas pruebas en una evaluación global y establecer las relaciones significativas con el desempeño escolar del niño.
- d) **Validación:** Son adaptaciones de las pruebas realizadas por Jean Piaget. El análisis es eminentemente cualitativo, sin embargo se requiere mayores estudios para establecer las edades en que los niños chilenos logran los distintos estadios de pensamiento.
- e) **Presentación:** El manual y los cuadernillos se encuentran editados. Se encuentra disponible en las librerías a precio accesible. Los materiales concretos deben ser elaborados. Existe una batería con esos materiales de Ediciones Petruhué, pero cubre solamente la evaluación de las nociones de seriación, clasificación y conservación según la adaptación de Mariana Chadwick e Isabel Tarky.

El manual es una excelente recopilación y adaptación de las pruebas utilizadas por Jean Piaget. Cada prueba detalla el objetivo, los materiales, el protocolo de respuesta y una pauta de análisis de las respuestas. A nivel teórico es necesaria una mayor exploración de las relaciones existentes entre los estadios de pensamiento y el desempeño escolar. Es un instrumento que otorga información valiosa y certera sobre el pensamiento del niño y permite adaptar las técnicas y metodologías al estadio correspondiente. La mayor desventaja consiste en la cantidad de materiales concretos que se requiere para realizar las distintas pruebas.

ÍNDICE DE AJUSTE DEL NIÑO AL MEDIO ESCOLAR "YO SIENTO, YO PIENSO"

Autor	Alvaro Valenzuela (1982?)	
Objetivo	Reconocer el autoconcepto que tiene el niño. Analizar situaciones del niño con respecto a su yo interno y en relación al entorno	
Destinatario	Cualquier curso o niño que pueda leer y escribir	
Estructura	Test proyectivo que consta de 46 oraciones para completar.	
Áreas evaluadas	Socio-afectiva/Adaptación escolar	
	Familia	Imagen que tiene el niño con respecto a lo que sus padres piensan de él/ella
	Yo	Imagen que tiene el sujeto de sí mismo y de lo que debería ser (yo ideal)
	Colegio	Imagen acerca de la opinión que tienen los profesores de él/ella
	Pares	Imagen sobre lo que sus compañeros y amigas piensan de el/ella
Criterio de Validación	No estandarizada para Chile, pero el promedio por alumno puede ser útil. Se aplica una escala de 1 a 5, se suma todo el puntaje y se divide por el número de preguntas.	
Administración	Individual y colectiva Test escrito Tiempo estimado 45 minutos.	
Materiales	Protocolo y lápiz.	

Fuente: VALENZUELA FUENZALIDA, ALVARO (1982); "Índice de ajuste del niño al medio escolar", *Revista de Educación*, Santiago: Ministerio de Educación, N° 103, Diciembre de 1982, pp. 49-53

ARAVENA, JESSICA ET. AL. (1981); *Estudio de un índice de ajuste al medio escolar*, Tesis de Grado, Universidad Católica de Valparaíso

El índice de ajuste al medio escolar "Yo siento, yo pienso" es una traducción y adaptación de un instrumento de habla inglesa elaborado por Robert Fox en 1966 (Valenzuela, 1982:52). Su aplicación y puesta en práctica fue realizada por un grupo de estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso para su Tesis de Grado en 1981. Debido a su sencillez y claridad es utilizado por un grupo importante de psicopedagogos chilenos.



Fundamentación teórica: El autor postula que para saber como se esta incorporando el niño al mundo escolar no es suficiente estar atento a su desempeño académico, y medir esto a través de las notas. Es muy importante reconocer en que medida el niño se encuentra cómodo y a gusto en la escuela, y para esto es necesario acceder a su mundo interno, a su autoconcepto. Se distingue dos niveles en la constitución del autoconcepto y autoestima del niño, el externo y el interno. Entre los elementos externos que condicionan la imagen que tiene el niño de sí mismo se encuentran: clima escolar, actitudes y expectativas de los profesores, de los pares, de los hermanos y padres, valores y normas de los medios de comunicación y características socioeconómicas del medio familiar. Entre los elementos internos se encuentra la imagen que tiene el niño con respecto a lo que piensan de él: los padres, los compañeros y amigos, los profesores; imagen con respecto a lo que él debiera ser, imagen que tiene el niño de sí mismo, características individuales del niño (temperamento, carácter, estados de ánimo). El supuesto que presenta el autor es que un autoconcepto positivo permite una mejor integración al medio escolar, mientras que uno de signo negativo lo obstaculiza. Con el fin de detectar a aquellos niños que pueden estar presentando dificultades de adaptación emocional, y que suelen perderse en el grupo o no manifestar signos muy aparentes, se diseño esta prueba.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** Directo y preciso.
- b) **Administración:** Sencilla. Sólo se pasa el protocolo y un lápiz.
- c) **Interpretación:** Las preguntas abiertas obtiene respuestas únicas a cada niño. Se requiere un profesional entrenado para recabar la información significativa del instrumento y realizar un juicio sobre el ajuste del niño al medio escolar.
- d) **Validación:** Análisis cuantitativo no estandarizado. Se puede asignar puntajes de 1 a 5 y obtener de esta manera un promedio.
- e) **Presentación:** El protocolo se encuentra reproducido por particulares y por algunos centros de estudio. El instructivo que explica la fundamentación teórica y las áreas en que se divide la prueba es una fotocopia de un artículo de la Revista de Educación. La prueba no se encuentra editada, por lo tanto, la calidad del instrumento depende del original que tenga el docente formador.

La prueba "Yo siento, yo pienso" es un instrumento sencillo que permite familiarizarse con las vivencias del niño y las imágenes que posee sobre el mundo que lo rodea. Permite detectar algunos problemas, y de ser necesario, derivar o pedir asesoría a un psicólogo.

PRUEBA EXPLORATORIA DE ESCRITURA CURSIVA – PEEC

Autor	Mabel Condemarín y Mariana Chadwick (1982)	
Objetivo	Evaluar el nivel de desarrollo de la escritura cursiva, en cuanto a la rapidez y calidad de la copia. Identificar deficiencias y errores en el ritmo o velocidad y en la modalidad de ejecución de la escritura inicial.	
Destinatario	Niños desde 2° a 5° básico, de 6,7 a 10,6 años de edad. Alumnos disgráficos a cualquier edad.	
Estructura	Consta de 3 subtest: velocidad normal de ejecución, velocidad rápida de ejecución y calidad de la copia.	
Áreas evaluadas	Instrumental/Escritura/Copia	
	Velocidad	Velocidad de la copia cursiva normal Velocidad de la copia cursiva rápida
	Caligrafía	Calidad de la copia cursiva
Criterio de Validación	Estandarizada para Chile. El puntaje obtenido permite ubicar el rendimiento según puntaje T y percentiles, de acuerdo al curso y edad.	
Administración	Individual y colectiva en grupos de hasta 10 niños Prueba de lápiz y papel. Tiempo estimado 10 minutos.	
Materiales	2 lápices grafito sin goma, reloj con segundero, cuadernillos para el niño y hoja de registro.	
<p>Fuente: CONDEMARIN, MABEL; CHADWICK, MARIANA (1986); <i>La escritura creativa y formal</i>, Santiago: Andrés Bello, pp. 251. (5° ed., 1998). Manual, protocolo y normas.</p>		

Mabel Condemarín y Mariana Chadwick son investigadoras y docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La P.E.E.C. es una prueba sencilla que permite evaluar el aspecto caligráfico de la escritura cursiva. Debido a su integración en el libro La escritura creativa y formal, ha sido ampliamente difundida.



Fundamentación teórica: No se presenta mayores detalles de la fundamentación teórica de la propia prueba. De la lectura del libro se puede extraer conceptos sobre el progreso de la adquisición caligráfica de la escritura, así como aspectos de la expresión escrita. El libro se encuentra enmarcado en el modelo de destreza para la enseñanza de la escritura.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** Se debe complementar la evaluación de los aspectos caligráficos con la evaluación de la capacidad de producir textos con significado personal.
- b) **Administración:** Sencilla. Sólo se pasa el protocolo, un lápiz y se toma el tiempo para los primeros dos subtests.
- c) **Interpretación:** Las pruebas de velocidad solo requieren contar las letras, totalmente logradas, que el niño escribe en un minuto. Para la última prueba, se cuenta con una pauta de corrección. En el libro que contiene la prueba se encuentra una guía de corrección con reproducciones comentadas a modo de ejemplo (Condemarin y Chadwick, 1986:129-135).
- d) **Validación:** Se realizó por un Seminario para optar al título de Profesor de Educación Especial y Diferencial de la Universidad Católica de Chile, en 1982.
- e) **Presentación:** La prueba se encuentra como anexo del libro La escritura creativa y formal. En el mismo libro aparecen las instrucciones para la administración y las tablas de percentiles.

Las propuestas holísticas para la enseñanza de la escritura han cobrado fuerza y se encuentran integradas en las recomendaciones de la Reforma Educacional. En ellas se destaca enseñar a los niños a producir textos con significado, y no entender la escritura como la mera copia o reproducción de mensajes. La evaluación del nivel caligráfico del niño debe contemplar el aspecto de construcción de significado personal en la escritura para permitir una evaluación integrada de la misma.

TEST EXPLORATORIO DE DISLEXIA ESPECÍFICA – TEDE

Autor	Mabel Condemarín y Marlyns Blomquist (1970) Olga Berdicewski, Neva Milicic y Eugenia Orellana (1974) estandarización para Chile			
Objetivo	Ubicar el nivel de lectura de un niño, explorar errores específicos en la lectura oral que caracterizan la modalidad lectora de los niños disléxicos, para utilizar los resultados como guía del tratamiento correctivo individual			
Destinatario	Niños entre 6 años y 10 años 11 meses			
Estructura	Consta de 2 partes: 1º nivel de lectura con 100 ítems y el 2º nivel de errores específicos con 71 ítems. Los niños deben leer letras, sílabas y palabras sin significado en complejidad creciente.			
Áreas evaluadas	Instrumental/Lectura/Decodificación			
	<table border="1"> <tr> <td>Nivel Lector</td> <td> Nombre de la letra Sonido de la letra Sílabas directas con consonante de sonido simple Sílabas directas con consonante de doble sonido Sílabas directas con consonante de doble grafía Sílabas directas con consonante seguida de "u" muda Sílabas indirectas de nivel simple Sílabas indirectas de nivel complejo Sílabas complejas Sílabas con diptongo de nivel simple Sílabas con diptongo de nivel complejo Sílabas con fonograma de nivel simple Sílabas con fonograma de nivel complejo Sílabas con fonograma y diptongo de nivel simple Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo </td> </tr> <tr> <td>Errores Específicos</td> <td> Letras confundibles por sonido al principio de la palabra Letras confundibles por grafías semejante Inversiones de letras Inversiones de palabras completas Inversiones de letras dentro de las palabras Inversiones de orden de la sílaba en la palabra </td> </tr> </table>	Nivel Lector	Nombre de la letra Sonido de la letra Sílabas directas con consonante de sonido simple Sílabas directas con consonante de doble sonido Sílabas directas con consonante de doble grafía Sílabas directas con consonante seguida de "u" muda Sílabas indirectas de nivel simple Sílabas indirectas de nivel complejo Sílabas complejas Sílabas con diptongo de nivel simple Sílabas con diptongo de nivel complejo Sílabas con fonograma de nivel simple Sílabas con fonograma de nivel complejo Sílabas con fonograma y diptongo de nivel simple Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo	Errores Específicos
Nivel Lector	Nombre de la letra Sonido de la letra Sílabas directas con consonante de sonido simple Sílabas directas con consonante de doble sonido Sílabas directas con consonante de doble grafía Sílabas directas con consonante seguida de "u" muda Sílabas indirectas de nivel simple Sílabas indirectas de nivel complejo Sílabas complejas Sílabas con diptongo de nivel simple Sílabas con diptongo de nivel complejo Sílabas con fonograma de nivel simple Sílabas con fonograma de nivel complejo Sílabas con fonograma y diptongo de nivel simple Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo			
Errores Específicos	Letras confundibles por sonido al principio de la palabra Letras confundibles por grafías semejante Inversiones de letras Inversiones de palabras completas Inversiones de letras dentro de las palabras Inversiones de orden de la sílaba en la palabra			
Criterio de Validación	Estandarizada para Chile, puntaje bruto traducido a puntaje T y percentiles, según edad y curso.			
Administración	Individual Prueba de lectura. Tiempo estimado 15 minutos.			
Materiales	Tarjetas con letras, sílabas y palabras, protocolo y lápiz.			

Fuente: CONDEMARÍN, MABEL Y BLOMQUIST, MARLYNS (1970); *La dislexia – Manual de Lectura Correctiva*, Santiago: Editorial Universitaria, (16ª ed., 1988), 188 págs.

BERDICEWSKI, OLGA; MILICIC, NEVA; ORELLANA, EUGENIA (1977); *Elaboración de Normas para la Prueba de Dislexia Específica* de Condemarín-Blomquist, Documento N° 7, Programa de Educación Especial, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1983, 72 págs.

El T.E.D.E. es una prueba ampliamente conocida y aplicada en Chile. Junto con el INFUCEBA se encuentra entre los primeros instrumentos de evaluación diseñados por teóricos chilenos. Tanto las autoras de la prueba como el grupo de profesionales que realizó la estandarización se desempeñaron como docentes en la Pontificia Universidad Católica de Chile.



Fundamentación teórica: El test conceptualiza la lectura *“como el proceso de decodificación de la lengua escrita”* (Berdicewski, et al, 1983:1), fundamental para los aprendizajes escolares. El objetivo de la prueba es detectar niños que presentan dislexia. La dislexia se define como la dificultad en la adquisición de la lectura en niños con inteligencia normal, sin problemas emocionales, ni alteraciones de los órganos sensoriales ni problemas de salud e instrucción inadecuada. La lectura de un niño disléxico se caracteriza por errores específicos, tales como inversiones, omisiones, rotaciones, confusiones, adiciones y repeticiones. Además la lectura *“es lenta, hiperanalítica, monótona y espasmódica. En general siguen la línea con el dedo, se saltan renglones; la comprensión es baja o nula”* (Berdicewski et al, 1983:6). Para el subtest de nivel lector se tomo como base *“el círculo fonético, es decir, todas la formas posibles de combinación de letras que se dan en la lengua castellana”* (Berdicewski et al, 1983:8). Para el subtest de errores específicos se presentaron sílabas y palabras sin sentido más una serie de palabras, que presentaran las dificultades típicas que inducen a error al niño disléxico.

Evaluación:

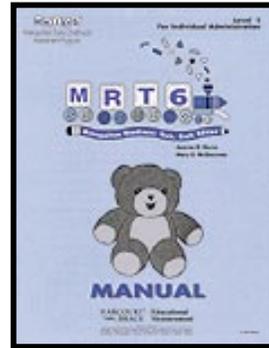
- a) **Marco teórico:** El T.E.D.E. permite evaluar con precisión el nivel de decodificación que logra el niño y los tipos de errores que comete al decodificar. Si bien el *“uso de pseudopalabras o palabras no conocidas por la persona es muy similar a efectos de evaluación de la ruta fonológica en que interesa profundizar en los mecanismos de conversión de grafema a fonema”* (García, 1995:198), no debe aislarse la capacidad de decodificación de la capacidad de dotar de sentido a los textos.
- b) **Administración:** Es simple y rápido de realizar. El niño deber leer los ítems presentados en la tarjeta y el examinador registra las respuestas.
- c) **Interpretación:** Se realiza por subtest. En el subtest de nivel lector se da un punto por cada ítem leído correctamente. En el subtest de errores específicos se resta la cantidad de errores al puntaje ideal 71. El análisis cuantitativo es sencillo.
- d) **Validación:** Aplicación experimental piloto. Aplicación para determinar las normas en una muestra de 480 niños, provenientes del gran Santiago, en el segundo semestre de 1974. La muestra fue de elección razonada, estratificada por edad, sexo y nivel socioeconómico. En base a esta muestra se realizaron las tablas en percentiles por subtest según edad (6 años a 10años 11 meses) y según curso (1° a 5° básico).
- e) **Presentación:** El marco teórico, las instrucciones, el protocolo y un ejemplo de tarjetas se encuentra publicados por la Editorial Universitaria. La estandarización no se encuentra tan accesible, es un documento de estudio del Programa de Educación Especial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El TEDE es un instrumento de aplicación rápida e interpretación simple. Sin embargo investigaciones posteriores muestran que *“el problema común a los disléxicos, y que explican gran parte de sus dificultades para aprender, son sus deficiencias en el desarrollo fonológico...las aparentes confusiones visuales en la lectura, tales como los errores en la orientación espacial de las letras, que se creía que se producían por déficit visual, dependen del contexto en que se encuentran las letras y sílabas, siendo su origen verbal”* (Bravo, 2001:11).

METROPOLITAN READINESS TEST – MRT

Autor	Gertrude Hildreth y Nellie Griffith (1965) Abarca, S. et al, adaptación a Chile (1965)	
Objetivo	Identificar niños con necesidades educativas especiales a través de la evaluación de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura	
Destinatario	Niños de kinder y prekindergarten, de 5 años y medio a 6 años y medio.	
Estructura	Consta de 100 ítems divididos en 6 subtest: significado de las palabras, significado de las frases, información, pareo, números y copia.	
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Funciones Básicas	
	Habilidades Lingüísticas	Significado de las palabras: vocabulario pasivo Frases: comprensión de frases Información
	Percepción	Reconocimiento de semejanzas y diferencias visuales
	Conceptos numéricos	Concepto de alto, ancho, mitad, quinto Concepto de número, reconocer y escribir Concepto de suma y resta
	Copia	Integración visoperceptiva Coordinación visomotriz
Criterio de Validación	Estandarizado para Chile. Puntaje bruto se traduce a percentil, luego se categoriza en inmaduro, bajo normal, normal, normal superior o superior.	
Administración	Individual y colectiva Lápiz y papel Tiempo estimado 35 minutos, dividido en tres sesiones.	
Materiales	Cuadernillo, lápiz de color.	
<p>Fuente: ABARCA, SUSANA ET AL (1965); <i>Adaptación y Análisis Estadísticos del Metropolitan Readiness Test</i>, Memoria de Prueba para optar al Título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, 99 págs.</p> <p>HILDRETH, G. H., GRIFFETHS, N. L., & MCGAUVRAN, M (1965); <i>Metropolitan Readiness Tests</i>, New York: Psychological Corp, 6ªed, 1994 (1ªed., 1965)</p>		

Existen en lengua inglesa más de cien pruebas diferentes que evalúan la madurez para el aprendizaje escolar. Entre las más conocidas se encuentra el Metropolitan Readiness Test. La edición más reciente es la 6° de 1995. Existen versiones traducidas al español y al portugués. En Chile se incluye entre las pruebas más utilizadas para medir la preparación para el aprendizaje de la lectura, junto con los Tests ABC y la Prueba de Funciones Básicas (Alliende y Condemarín, 1992:52). La versión utilizada en Chile es una adaptación de 1965 por parte de Susana Abarca, Sara Domberg, Gabriela Montes y Margarita Peredo en su Tesis de Grado para optar al título de Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile.



Fundamentación teórica: El Metropolitan Readiness Test fue desarrollado por Gertrudis Hildreth y Nelly Griffiths en 1933, una época que se caracterizó por el desarrollo del concepto de madurez lectora. La madurez se entendió como la disposición, en este caso, para el aprendizaje lector (Abarca et al, 1965:3). Para diseñar el test, las autoras norteamericanas consideraron como habilidades básicas para el aprendizaje escolar poseer *“un buen nivel de aptitudes lingüísticas, un nivel suficiente de coordinación muscular, el conocimiento de los números, tener capacidad de atender al trabajo en grupo, un buen desarrollo de los procesos perceptivos visual y auditivo”* (Condemarín et al, 1978:42).

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** Las habilidades evaluadas, si bien son importantes para el aprendizaje escolar, no contemplan la evaluación del lenguaje expresivo, el procesamiento fonológico ni habilidades de pensamiento. Por lo tanto, es necesario completar el test con la evaluación de esas habilidades.
- b) **Administración:** Requiere que el examinador se familiarice con las instrucciones de la prueba, precisa, además, estar atento durante el progreso de la evaluación para que el niño rinda al máximo de sus capacidades.
- c) **Interpretación:** A cada ítem le corresponde un punto. El manual contiene instrucciones para la corrección.
- d) **Validación:** Para la estandarización se constituyó una muestra de 600 niños de la ciudad de Santiago con edades entre los 4 años 6 meses y los 6 años 5 meses. Se consideraron establecimientos educacionales preescolares donde se enseñaba a leer y escribir. La muestra se dividió en tres niveles según la profesión de los padres de los niños. Las normas permitieron la construcción de percentiles y cinco categorías.
- e) **Presentación:** El instrumento no ha sido publicado en Chile. Las copias que circulan en las universidades son fotocopias del cuadernillo, con sus instrucciones y las normas. No se encuentra accesible el marco teórico ni la estandarización.

El instrumento es fácil de aplicar e interpretar, provee información valiosa sobre la capacidad de percepción visual, integración visoperceptiva, coordinación visomotriz, nociones básicas para las matemáticas y vocabulario. Requiere integrar el procesamiento fonológico y la discriminación auditiva que las investigaciones recientes revelan como importantes para el desempeño en el aprendizaje lector (Bravo, 2001:11). La falta de una versión publicada del test provoca mayores dificultades para obtener cuadernillos de buena calidad. Sería útil, además tener una presentación del marco teórico y una actualización de las normas chilenas.

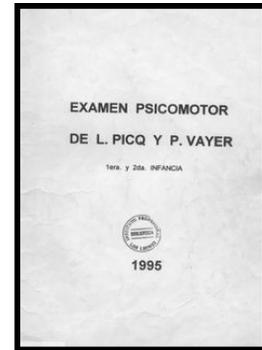
EXAMEN PSICOMOTOR DE PICQ Y VAYER - 1° Y 2° INFANCIA

Autor	Louis Picq y Pierre Vayer (1977)
Objetivo	Evaluar el desarrollo de la psicomotricidad
Destinatario	Niños entre 2 y 13 años
Estructura	Consta de 6 pruebas de psicomotricidad con ejercicios graduados para niños desde los 2 a los 13 años. Además tiene 6 pruebas complementarias para aclarar dudas sobre algunos aspectos de la psicomotricidad.
Áreas evaluadas	<p>Procesos Cognitivos/Psicomotricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Coordinación óculo manual Coordinación dinámica Control postural (equilibración estática) Control del cuerpo propio Organización lateroespacial Organización perceptiva Estructuración espaciotemporal Lateralización <p>Exámenes Complementarios</p> <ul style="list-style-type: none"> Lenguaje Prueba de punteado Velocidad Sincinesia Control segmentario Prueba de ambidextrismo
Criterio de Validación	Análisis cualitativo, comparación entre ejecución del sujeto y pautas de desarrollo psicomotor consideradas normales.
Administración	Individual Prueba manipulativa, verbal y de lápiz y papel. No se indica tiempo estimado.
Materiales	12 cubos de 2,5 cm. de lado, hilo, aguja de camañazo, cordones de zapatos, un lápiz, dibujos de laberinto, hojas de papel de 5 x 5 cms., pelota de goma, un blanco, regla de 45 cms., pelota, silla, banco de 15 cms. de altura, tablero con tres agujeros en forma de cuadrado, triángulo y círculo, dos palillos de diferente longitud 5 y 6 cms., rectángulo de 14 x 10 cms. y uno igual cortado en diagonal, lápiz y papel, tarjetas con ritmos representados, marionetas, tubo burbujeante, hoja de papel cuadriculada, reloj, tela con ojales y botones, monedas y caja con ranura para introducirlas, carrete de hilo vacío e hilo, hoja de papel, caja y 4 fósforos, trozo de fieltro, cartón con agujeros, punzón, caja de cartón, 40 fósforos, lápiz blanco, hoja, carrete de hilo, caja y 20 fósforos, fieltro, cartón con 100 agujeros, 2 paquetes de 26 naipes, dinamómetro.

Fuente: PICQ, LOUIS Y VAYER, PIERRE (1977); *Educación psicomotriz y retraso mental*; Barcelona: Editorial Científico-médica (5° ed. revisada, 1985), pp. 225-258

VALCKE, CARLINA (1985); *Examen Psicomotor de L. Picq y P. Vayer*, Talca: Universidad Católica del Maule, texto de apoyo al estudiante, 39 págs.

Louis Picq y Pierre Vayer, educadores físicos franceses, contribuyeron con la publicación de su libro en 1968 a la consolidación del campo de la psicomotricidad. Uno de sus aportes más importantes, lo constituye la revisión de diversos teóricos y sus propuestas de evaluación para construir finalmente una batería con pruebas que permiten una visión global del desarrollo psicomotor de niños entre 2 y 13 años.



Fundamentación teórica: Los autores procuraron diseñar una evaluación que integrara las vertientes neurológicas y psicológicas. No intentaron *"imaginar nuevas pruebas o criterios originales. Simplemente hemos utilizado de la mejor manera posible lo ya existente"* (Picq y Vayer, 1977:231). Para ello utilizaron los test de Ozeretzki-Guilmain, y los test relevados por Rene Zazzo de Mira Stamback, N. Galifret-Granjon, Piaget-Head, Albert Harris, Odette Berges e Irene Lezine, Terman Merrill y Binet-Simon. Cada uno de ellos tiene por objetivo una habilidad específica que se compara con la edad esperada para la ejecución de tales ejercicios. Estas pruebas se articularon para construir el perfil psicomotor. A ellas se agregan unas pruebas complementarias, que sirven para aclarar algunas habilidades y para las cuales no se cuenta con correspondencia de edad válidas. En Chile existe una integración de los dos estadios evaluados, 1° y 2° infancia hecho en la Universidad Católica del Maule.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** Se consideran autores clásicos para el campo de la psicomotricidad, su estudio se incluye en la mayoría de los ramos sobre psicomotricidad, en especial en las universidades españolas y francesas. Los ítemes evaluados son relevantes: coordinación dinámica, equilibrio, rapidez y estructuración espaciotemporal, sin embargo están orientadas a detectar retraso psicomotor severo.
- b) **Administración:** Requiere un profesional que conozca en profundidad la prueba, que pueda avanzar fácilmente en el nivel de complejidad y que maneje cómodamente los materiales.
- c) **Interpretación:** En general, se compara con lo esperado de acuerdo a la edad, sin embargo algunas pruebas son de difícil interpretación.
- d) **Validación:** Se basan en pautas de desarrollo psicomotor de niños normales hechas por el psicólogo evolutivo Arnold Gessell y por Ozeretzki.
- e) **Presentación:** La batería no es de fácil acceso, el libro no es fácil de encontrar en Chile. La Editora Petrohué cuenta con una batería con materiales concretos para facilitar la administración.

La batería es útil para evaluar el desarrollo psicomotor, en especial cuando se sospecha retrasos importantes en esa área. La ventaja son las pruebas separadas y las pautas por edad que proveen, lo que permite elegir la habilidad específica que se precise evaluar. Sin embargo, la cantidad de pruebas a realizar y los materiales necesarios para ello, hacen que la prueba siendo exhaustiva, no sea corta y sencilla de aplicar. Varias subpruebas se encuentran incluidas en otras baterías, por ejemplo, las pruebas de ritmo de Mira Stamback son parte del INFUCEBA de Ricardo Olea. Finalmente, si bien, el concepto de psicomotricidad en el que la prueba se enmarca es claro, la utilidad de este tipo de evaluación para el ámbito del aprendizaje escolar debe ser claramente definida.

TEST DE TOKEN

Autor	Ennio De Renzi y Luigi Vignolo (1962) Inés Mondaca et al (1979) adaptación y estandarización para Chile
Objetivo	Evaluar la comprensión y percepción del lenguaje oral a través de ordenes verbales de complejidad creciente
Destinatario	Niños entre 6 y 12 años
Estructura	Consta de 5 partes: 10 ítems por parte, excepto la última con 22 ítems
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Lenguaje/Comprensivo
	Comprensión del lenguaje oral
	Percepción del lenguaje oral
Criterio de Validación	Estandarizada para Chile. Puntaje bruto según nivel socioeconómico (alto, medio y bajo).
Administración	Individual Prueba verbal y manipulativa Tiempo estimado 30 minutos
Materiales	20 fichas de 5 colores (rojo, azul, verde, amarillo, blanco), en 2 formas (círculos y cuadrados) y 2 tamaños (grandes y chicos).
Fuente: MONDACA, INÉS; VALDIVIA, VICTOR; OWENS, LANCE (1979); Estandarización Test Token, Santiago: Ediciones Petrohué, 9 págs.	

Ennio De Renzi y Luigi Vignolo son reconocidos neuropsicólogos italianos, quienes han aportado importantes investigaciones a este campo. El test se publicó en italiano en 1962 y fue traducido al inglés por Hans y Weiss en 1972. Desde entonces se ha constituido en un instrumento ampliamente utilizado por neurólogos, psicólogos y psicopedagogos. La edición revisada por Malcom McNeill y Thomas Prescott de 1978 es la versión más reciente en inglés que permite evaluar niños y adultos.



Fundamentación teórica: Los autores se propusieron diseñar un instrumento de evaluación del lenguaje comprensivo, para el diagnóstico de alteraciones leves de recepción que fuera rápido de pasar, con ordenes breves para facilitar su memorización, sin interferencia de factores intelectuales y con ordenes difíciles en términos lingüísticos (Mondaca et al, 1979:1). La principal preocupación fue diseñar un test de lenguaje comprensivo que no midiera y que utilizara mínimamente las habilidades intelectuales de memoria, atención, análisis. El test contiene cinco grupos de órdenes verbales con progresiva dificultad. La progresión no es repetitiva, pues cada instrucción requiere ser decodificada correctamente para ejecutarla.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** la prueba evalúa lo que su objetivo propone.
- b) **Administración:** Es sencilla, sólo requiere leer las instrucciones, sin que el sujeto vea los movimientos de los labios, y registrar las conductas.
- c) **Interpretación:** Sencilla, logro o no logro de la instrucción. Cualquier error en la ejecución implica el no logro de la tarea.
- d) **Validación:** Se realizó en 1979 en La Serena, con una muestra de 288 niños. La muestra consideró 12 categorías etarias, de 6 a menos 12 años con intervalos iguales de 6 meses y tres estratos socioeconómicos, alto, medio y bajo. Para cada estrato y categoría etaria se evaluó 8 niños. Con ello se construyeron tablas de puntaje promedio, desviación estándar y rango.
- e) **Presentación:** El instructivo y la batería se encuentra publicado por Ediciones Petrohué.

El Test de Token es útil para evaluar lenguaje comprensivo. Es sencillo de aplicar e interpretar y permite a los educadores determinar el nivel en que se encuentra el niño y trabajar en base a este para mejorar el desempeño académico. Hace falta mayor literatura en español para conocer el diseño y utilización de la prueba, así como una estandarización actualizada.

CUESTIONARIO EXPLORATORIA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE – CEPA

Autor	Luis Bravo Valdivieso (1976)		
Objetivo	Detectar la presencia de problemas de aprendizaje mediante la evaluación del profesor		
Destinatario	Profesor de 1° a 4° básico (6 a 9 años aproximadamente)		
Estructura	Consta de 33 preguntas divididas en 5 áreas: recepción de la información, expresión del lenguaje oral, atención/concentración/memoria, errores en lectura y escritura, matemáticas, evaluación global e inteligencia.		
Áreas evaluadas	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #008080; color: white;">Socioafectivo</td> <td> Recepción de la información Expresión del lenguaje oral Atención/concentración/memoria Lectoescritura Matemáticas Aprendizaje e inteligencia </td> </tr> </table>	Socioafectivo	Recepción de la información Expresión del lenguaje oral Atención/concentración/memoria Lectoescritura Matemáticas Aprendizaje e inteligencia
Socioafectivo	Recepción de la información Expresión del lenguaje oral Atención/concentración/memoria Lectoescritura Matemáticas Aprendizaje e inteligencia		
Criterio de Validación	Análisis cualitativo y cuantitativo. No tiene estandarización.		
Administración	Individual Cuestionario de lápiz y papel para el profesor Tiempo estimado 10 minutos.		
Materiales	Cuestionario, lápiz		

Fuente: BRAVO, Luis; Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA); Pontificia Universidad Católica de Chile, s. f., pp. 113-119

El C.E.P.A. es un instrumento conocido por los psicopedagogos chilenos para obtener información del profesor sobre las dificultades de aprendizaje de los niños.

El formulario del C.E.P.A. contiene un encabezado con el título 'CUESTIONARIO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (C.E.P.A.)', el autor 'Primo Colubra' y el año '1976'. Incluye campos para el nombre del alumno, su edad, curso y escuela. Una instrucción indica que se debe marcar con una 'X' la respuesta que mejor describe a cada niño, considerando los problemas, según las indicaciones del manual. A continuación, se muestra una tabla de puntuación con columnas para 'Bueno', 'Normal o regular', 'Deficiente' y 'Muy Deficiente'. El formulario está dividido en secciones: 'RECEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN', 'COMPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL', 'ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN-MEMORIA' y 'OTROS'. Cada ítem de la lista de problemas tiene una casilla para marcar la respuesta.

Fundamentación teórica: El autor afirma que los problemas de aprendizaje pueden ser una fuente importante de dificultades para el progreso de los niños en el ámbito escolar. El cuestionario fue diseñado para "ayudar al profesor a determinar, dentro del contexto de la sala de clases, cuáles son los alumnos que tienen problemas de aprendizaje y en qué consisten dichos problemas" (Bravo, 1976, p. 114). La pauta de observación se diseñó pensando en ayudar a los profesores básicos a cumplir con su labor de detectar estos niños, en clases numerosas donde a veces es difícil registrar las dificultades particulares que presenta un niño (Bravo, 1997:427).

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** El concepto de problemas de aprendizaje que se encuentra implícito en el cuestionario, considera que estas dificultades se dan con ausencia de problemas emocionales, familiares, de contexto sociocultural e inteligencia.
- b) **Administración:** Simple, el profesor debe contestar el cuestionario y entregarlo al psicopedagogo.
- c) **Interpretación:** Sencilla, se asigna puntaje con un mínimo de 33 puntos y un máximo de 99. El análisis cualitativo permite establecer el área de mayor dificultad.
- d) **Validación:** Se realizó un estudio estadístico en 1976 con una muestra de 153 alumnos de 1° a 4° básico de escuelas fiscales del Departamento de San Bernardo. El estudio permitió establecer la confiabilidad y validez. No posee normas.
- e) **Presentación:** Aunque el instrumento se encuentra reproducido por diversos centros de estudio, no se cuenta con un protocolo publicado por alguna editorial.

El cuestionario es de naturaleza descriptiva, provee información sobre la percepción del profesor sobre el niño. No permite observar otros elementos de la experiencia del niño que pueden estar interfiriendo en el aprendizaje. Una entrevista con el profesor puede proveer más información sobre el niño. Sin embargo, cuando no es posible hablar con el profesor, el cuestionario permite dejar constancia de algunas conductas del sujeto.

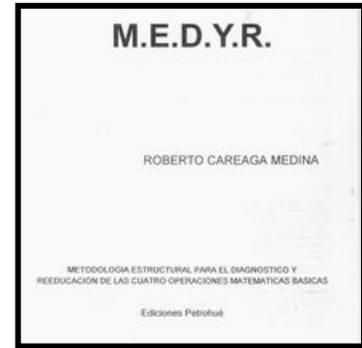
M.E.D.Y.R.

Autor	Roberto Careaga Medina (1995)
Objetivo	Detectar los síntomas y causas de las dificultades en las cuatro operaciones aritméticas básicas
Destinatario	Niños de 1° a 4° básico
Estructura	Consta de cuatro operaciones: adición, sustracción, multiplicación y división, divididas en pasos
Áreas evaluadas	Área instrumental/Habilidades matemáticas
	Adición Sustracción Multiplicación División
Criterio de Validación	Análisis cualitativo. No tiene estandarización.
Administración	Individual Prueba de lápiz y papel No indica tiempo de aplicación
Materiales	Protocolo, lápiz y papel

Fuente: CAREAGA MEDINA, ROBERTO (1995); M.E.D.Y.R. – Metodología Estructural para el Diagnóstico y Reeducción de las Cuatro Operaciones Matemáticas Básicas; Santiago: Ediciones Petrohué, 60 págs.

M.E.D.Y.R es un instrumento de diagnóstico y reeducación del cálculo diseñado por el Dr. (c) Roberto Careaga, docente e investigador chileno de larga trayectoria en el ámbito de las dificultades en matemáticas.

Fundamentación teórica: El autor se enmarca en la teoría piagetana, destaca el concepto de esquemas entendidos como “*una secuencia definida y global de acciones físicas e intelectuales*” (Careaga, 1995:5) que en un proceso continuo de organización, conforman el desarrollo cognitivo. La metodología estructural tiene entre sus supuestos que la matemática es una disciplina jerarquizada que requiere un aprendizaje jerarquizado, en segundo lugar el desarrollo cognitivo supone la presencia de estructuras sobre estructuras que sustentan los nuevos aprendizajes, y en tercer lugar los errores deben considerarse como síntomas de la falta de estructuras de base. Por lo tanto el MEDYR busca conocer los errores, para luego ir hacia los verdaderos problemas, que son las estructuras no logradas aún. Las cuatro secciones, que corresponden a las cuatro operaciones básicas, están divididas en pasos. Cada paso incluye elementos del paso previo para confirmar o desechar la presencia del síntoma. Para cada síntoma existe una propuesta de causa y una sugerencia metodológica.



Evaluación:

- a) **Marco teórico:** De raíz piagetana.
- b) **Administración:** El psicopedagogo debe manejar la progresión de pasos y estar atento para detectar los errores y explorarlos.
- c) **Interpretación:** Requiere una buena formación teórica para proponer causas explicativas de los errores que cometen los niños.
- d) **Validación:** Aplicación experimental en establecimientos de la comuna de Peñalolén, Región Metropolitana a partir de 1987. No tiene normas.
- e) **Presentación:** El instrumento se encuentra publicado por Ediciones Petrohué.

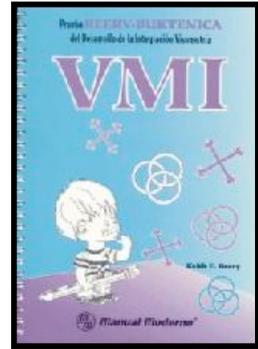
El instrumento MEDYR permite observar estructuradamente las dificultades de los niños en las operaciones matemáticas básicas.

PRUEBA BEERY-BUKTENICA DEL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN VISOMOTRIZ – VMI

Autor	Keith E. Beery y N.A. Buktenica (1967)
Objetivo	Evaluar el grado de integración visoperceptivo-motriz a nivel gráfico
Destinatario	Niños desde los 3 hasta los 17 años y 11 meses
Estructura	Consta de 24 figuras geométricas de complejidad creciente
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Percepción y Psicomotricidad
	Percepción visual Coordinación motriz Integración visomotriz
Criterio de Validación	Tabla de equivalentes de edad para el logro de las figuras. No estandarizado en Chile.
Administración	Individual y colectiva Prueba de lápiz y papel Tiempo estimado de 10 a 15 minutos
Materiales	Cuadernillo con figuras, lápiz sin goma
Fuente: BEERY, KEITH (1967); Prueba Beery-Buktenica del Desarrollo de la Integración Viso motriz (VMI), México: Manual Moderno, (2000)	

Existen varias pruebas similares que evalúan el desarrollo visomotor mediante el dibujo de figuras de complejidad creciente. La prueba de Beery es la más conocida internacionalmente y ampliamente utilizada por psicólogos. Es empleada por psicopedagogos chilenos para evaluar la integración visoperceptiva a nivel gráfico.

Fundamentación teórica: La prueba evalúa el desarrollo visomotor del niño, observando el control motor fino y la percepción visual. El desempeño indica el nivel de desarrollo no verbal del niño. Se afirma que el nivel logrado en la prueba de Beery tiene directa implicancia en la capacidad del niño de producir material escrito en el aula.



Evaluación:

- a) **Marco teórico:** La evaluación psicopedagógica del desarrollo visomotor se orienta a encontrar causas para dificultades de aprendizaje en el área instrumental. El empleo de esta prueba y la relevancia que se otorga a los resultados dependen del marco teórico al cual se adscriba el profesional.
- b) **Administración:** Sencillo de administrar y ameno para el niño.
- c) **Interpretación:** Sin información.
- d) **Validación:** Sin información.
- e) **Presentación:** Excelente presentación, editada en México. Se adquiere en Chile en librerías especializadas en evaluación psicológica.

Es un test que los niños encuentran ameno y por lo tanto lo realizan con comodidad. Un desempeño deficiente requiere, sin embargo, seguir investigando para separar las causas psicomotrices de las perceptivas. La prueba evalúa el objetivo propuesto, fácil de aplicar e interpretar. Requiere explicitar las relaciones que establece el profesional entre el desempeño visomotor y el aprendizaje de la lectoescritura para el niño evaluado en particular.

ESCALA DIAGNÓSTICA DE LECTURA DE SPACHE

Autor	George Spache (1963) Gabriela Sepúlveda y Alicia Jofré (1984) adaptación y estandarización a Chile	
Objetivo	Determinar el rendimiento lector de alumnos de educación básica y media con problemas de lectura. Evaluar la habilidad de lectura oral silenciosa y comprensión verbal.	
Destinatario	Niños de 1° a 8° básico, niños de educación media con dificultades, de 6 a 13 años	
Estructura	Consta de 11 lecturas divididas en 8 niveles	
Áreas evaluadas	Instrumental/Lectura/Decodificación y Comprensión	
	Niveles	Nivel Instruccional: Lectura Oral Nivel Independiente: Lectura Silenciosa Nivel Potencial: Comprensión de textos leídos
	Calidad	Tipo: deletreante, silabeante, de palabras, de frases. Respeto a la puntuación, entonación, correcciones y vacilaciones
	Errores	Omisiones, agregados, sustituciones, repeticiones, inversiones
	Velocidad	Lectura silenciosa y oral
	Comprensión	Lectura silenciosa, oral y comprensión auditiva
Criterio de Validación	Estandarizada para Chile. Posee promedios de velocidad, errores de lectura, tipos de errores y comprensión de lectura, según curso y tipo de colegio particular o subvencionado.	
Administración	Individual Prueba de lectura. Tiempo estimado 30 minutos	
Materiales	Cuadernillo con lecturas, cronometro, protocolo de registro	

Fuente: SEPÚLVEDA, GABRIELA; JOFRÉ, ALICIA (1984?); *Escalas Diagnósticas de Lectura de G. Spache*; Santiago: Universidad de Chile, texto monográfico. 40 págs.

SPACHE, GEORGE (1963); *Diagnostic Reading Scales (DRS)*, Monterey, CA: CTB-McGraw Hill, (3ª ed. revisada, 1982)

Esta prueba es la traducción de una subprueba de la Spache Diagnostic Reading Scale publicada en 1963 y revisada en 1972 y 1981. Existen varias pruebas similares en lengua inglesa y la escala de George Spache es una de las más utilizadas. Permite observar el desempeño lector de un niño al lograr la lectura de textos de complejidad creciente.

Fundamentación teórica: La prueba considera que existen tres niveles de lectura. Lo que el niño puede leer en voz alta, la lectura silenciosa y la lectura por otros de textos. Para cada nivel se espera cierto logro en comprensión. A esto se agrega la evaluación de las características de la lectura oral. La comprensión es evaluada por preguntas explícitas e inferenciales que requieren la retención de la información leída.



Evaluación:

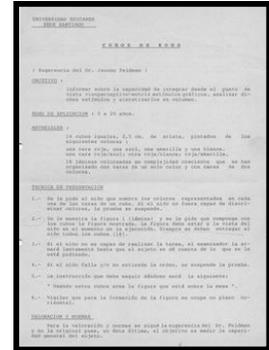
- a) **Marco teórico:** La versión española de la prueba no posee suficiente información sobre el conocimiento teórico que sustenta el diseño del instrumento.
- b) **Administración:** Requiere que el examinador conozca como proceder para cada caso, que el niño logre la comprensión del texto leído oralmente o no. Debe manejar los conceptos de nivel instruccional, independiente y potencial.
- c) **Interpretación:** La interpretación es sencilla, en el caso de lectura oral ubicar si se encuentra sobre o bajo el promedio en velocidad, errores y comprensión. En la lectura silenciosa ubicar el desempeño en velocidad y comprensión. Y finalmente en el nivel potencial ubicar el promedio de comprensión.
- d) **Validación:** la prueba fue aplicada a una muestra 627 niños, 327 de escuelas fiscales y 300 de escuelas privadas. Cada niño leyó el párrafo que correspondía a su escolaridad y uno o dos párrafos de cursos superiores e inferiores. Con los resultados se elaboró el promedio de velocidad de lectura, de errores de lectura, el promedio por tipo de errores de lectura y el promedio de preguntas de comprensión correctas. Cada promedio corresponde a un nivel lector y diferencia entre colegios fiscales y particulares.
- e) **Presentación:** El texto no se encuentra publicado. Existe una copia de estudio de la Universidad de Chile que circula fotocopiado. Se requiere una publicación de mejor calidad.

Es una prueba sencilla que permite evaluar el nivel lector del niño. Este tipo de escalas es útil para determinar el logro académico del niño y corroborar su avance. Las desventajas de esta escala es que debido a que los textos han sido traducidos del inglés presenta algunas formas sintácticas poco comunes. La evaluación de la comprensión lectora requiere la retención de la información, y se evalúa solo un tipo de texto. Sin embargo la mayor ventaja es proveer una evaluación global de la lectura, que considera muchos aspectos, de forma sencilla y rápida.

CUBOS DE KOHS

Autor	S. C. Kohs (1923)	
Objetivo	Informar sobre la capacidad de integrar desde el punto de vista visoreceptivomotriz estímulos gráficos. Analizar dichos estímulos y sintetizarlos en volumen	
Destinatario	Niños entre 3 y 19 años	
Estructura	Consta de 16 láminas de colores que el niño debe reproducir con los cubos	
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/	
	Percepción	
	Psicomotricidad	Relaciones espaciales, rapidez, precisión.
	Pensamiento	Análisis y síntesis
Criterio de Validación	No estandarizada para Chile. Existe una tabla que transforma el puntaje bruto en edad mental.	
Administración	Individual Prueba manipulativa Tiempo estimado 30 a 40 minutos. En algunos casos de 15 a 20 minutos.	
Materiales	16 cubos iguales de 2,5 cm. con lados de los siguientes colores: rojo, azul, amarillo, blanco, rojo/azul, rojo/blanco, rojo/amarillo; 16 láminas de colores de complejidad creciente. Cronometro.	
Fuente: FELDMAN, JACOBO; <i>Cubos de Kohs</i> ; Santiago: Universidad Educare, texto de apoyo al estudiante, s.f., 9 págs. KOHS, S.C.; <i>Kohs Block Design Test</i> , Illinois: Stoelting,		

Las pruebas de diseños con cubos de colores son un subtest común en baterías que miden la inteligencia. Conocido y utilizado por los psicólogos para medir la inteligencia sin interferencia del factor lingüístico.



Fundamentación teórica: Esta prueba elimina la necesidad de instrucciones y comprensión verbal, pues sólo requiere que el sujeto arme ciertas imágenes que se presentan en tarjetas con los cubos. Los psicólogos la utilizan para personas con dificultades verbales o de idioma. También se puede utilizar con niños sordos. Les permite medir la inteligencia, atención, percepción, relaciones espaciales, análisis y síntesis, relaciones cuantitativas, rapidez y precisión.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** Si bien la prueba me permite observar la capacidad de integración visomotriz de estímulos gráficos, la interpretación y el diseño de la prueba apuntan a medición de la inteligencia.
- b) **Administración:** Simple, se le pide al niño armar la imagen con los cubos.
- c) **Interpretación:** Sencilla, si el niño logra armar la imagen en el tiempo señalado, se le dan puntos, que se transforma en edad mental.
- d) **Validación:** No existe información sobre el estudio de validación. Existe una sugerencia del Dr. Feldman que permite la corrección y transforma el puntaje bruto en edad mental.
- e) **Presentación:** No se encuentra publicado.

El uso psicopedagógico de esta prueba es limitado, se debe separar claramente el desempeño visomotor de juicios sobre la capacidad intelectual, siendo esta última el objetivo primario de la prueba. No se tiene información suficiente sobre la obtención de normas y la valoración de la prueba, no se tiene un marco teórico o explicitación del diseño publicado en español.

PRUEBA DE LECTURA Y LENGUAJE ESCRITO – PLLE

Autor	Donald Hammill, Stephen Larsen, J. Lee Wiederholt, Joanna Fountain-Chambers (1982)	
Objetivo	Determinar el nivel de logro de las habilidades de comprensión lectura y escritura según la edad del sujeto.	
Destinatario	Niños entre 8 años y 15 años	
Estructura	Consta de 6 subtest: Vocabulario (lectura), Lectura de párrafos, Vocabulario (escritura), Composición, Ortografía y Estilo.	
Áreas evaluadas	Instrumental/Lectura/Lectoescritura	
	Convencional	Ortografía Estilo
	Cognoscitivo	Vocabulario Lectura de párrafos Composición
Criterio de Validación	Estandarizada para el idioma español con una muestra de México y Puerto Rico.	
Administración	Individual o colectiva Prueba de lápiz y papel Tiempo estimado.	
Materiales	Cuadernillo, lápiz	

Fuente: HAMMILL, DONALD; ET AL (1982); Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito; Austin, TX: Pro Ed, 31 págs.

La Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito es una traducción y adaptación al español de dos pruebas de lenguaje en inglés, Test of Reading Comprensión (Brown, Hammill y Wiederholt, 1978) y Test of Written Language (Hammill y Larsen, 1978). Donald Hammill es un reconocido investigador y autor en educación especial e instrumentos de evaluación psicopedagógicos. Este instrumento es conocido por los educadores especiales formados en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



Fundamentación teórica: La prueba distingue dos elementos del lenguaje escrito, el componente convencional y el cognoscitivo. El primero hace referencia al uso y comprensión de las reglas para la lectura y la escritura. Incluye, en especial, las reglas ortográficas, de puntuación y uso de mayúsculas. El segundo hacer referencia a la habilidad de "*derivar significado del material escrito y de reproducir el mismo en forma lógica, coherente y sucesiva*" (Hammill et al, 1982:3). Incluyen, por ejemplo, la habilidad de identificar ideas centrales, detalles y elementos de un relato, establecer relaciones entre esos elementos y formular hipótesis y también formular párrafos, utilizar títulos, conclusiones, desarrollar un personaje. Estos dos componente se dan en forma interrelacionada.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** La prueba señala que el proceso de lectoescritura posee dos componentes esenciales, uno formal y otro cognoscitivo.
- b) **Administración:** Simple, pero extensa ya que requiere la realización de seis subtest, con ítemes de alternativa, redacción, dictado y corrección de errores ortográficos.
- c) **Interpretación:** La interpretación cualitativa y cuantitativa requiere conocer y manejar las instrucciones contenidas en el manual.
- d) **Validación:** Aplicación piloto con 250 estudiantes mexicanos. Aplicación a una muestra de 2372 estudiantes mexicanos y puertorriqueños para establecer las normas. El puntaje bruto permite obtener puntajes estándar, percentiles y coeficientes parciales y total. Sin embargo se debe notar que la prueba ha sido modificada en su vocabulario para adaptarse al contexto chileno, la estandarización no corresponde por tanto a esa adaptación.
- e) **Presentación:** La prueba se encuentra publicada en Estados Unidos pero discontinuada. Sólo se puede acceder a través de fotocopias.

La estructura del instrumento es útil para diseñar o basar en él pruebas informales de lectoescritura.

TEST DE ARTICULACIÓN FONEMÁTICA – TAF

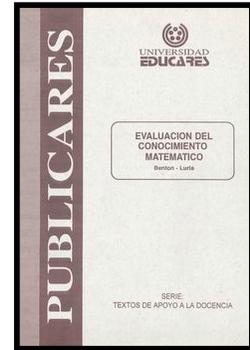
Autor	Alfonso Brito Aguilera (1980?)	
Objetivo	Evaluar la articulación de los distintos fonemas del español mediante la presentación de estímulos visuales	
Destinatario	Niños de 3 a 6 años	
Estructura	Consta de 124 imágenes que el niño debe nombrar para conocer la pronunciación de 45 fonemas.	
Áreas evaluadas	Procesos Cognitivos/Lenguaje/Articulación	
		<ul style="list-style-type: none"> 17 fonemas 13 fonogramas o sinfonos 9 diptongos 2 combinaciones consonánticas 4 claves silábicas
Criterio de Validación	Sujeto a análisis cualitativo	
Administración	Individual Prueba verbal Tiempo estimado 10 a 15 minutos.	
Materiales	124 tarjetas (palabras cotidianas para el niño), hoja de registro	
Fuente: BRITO AGUILERA, ALFONSO (1980); Test de Articulación Fonemática, Págs. 5		

EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO MATEMÁTICO – ECM

Autor	Arthur Benton y Alexander R. Luria Mariana Chadwick y Mónica Fuentes (adaptación a Chile 1986?)	
Objetivo	Evaluar la capacidad del niño para comprender los números presentados en forma oral y escrita, el cálculo oral y escrito, contar series numéricas y elementos gráficos, y para el razonamiento matemático	
Destinatario	Niños entre 1° y 6° básico	
Estructura	Consta de 8 subtests: número mayor, escritura de números al dictado, copia de números, cálculo mental, resolución de operaciones, contar por unidad y por grupo, completar secuencia, resolución de problemas	
Áreas evaluadas	Instrumental/Cálculo	
	Nociones	Número mayor Contar por unidad y por grupo Completar secuencia
	Componentes simbólicos	Escritura de números al dictado Copia de números
	Operatoria	Cálculo mental Resolución de operaciones Resolución de problemas
Criterio de Validación	No estandarizado.	
Administración	Individual o colectivo Prueba de lápiz y papel Tiempo estimado 30 a 45 minutos.	
Materiales	Lápiz, papel, protocolos y manual	

Fuente: CHADWICK, MARIANA; FUENTES, MÓNICA (1986?); *Evaluación del Conocimiento Matemático Benton-Luria*; Santiago: Universidad Educares; 1998

El campo de la neurología se dedica a estudiar las relaciones entre el cerebro y los comportamientos mentales. En ese ámbito se destacan los investigadores Aleksander Romanovich Luria y Arthur L. Benton quienes diseñaron exámenes que exploran las funciones mentales. Uno de las áreas cubiertas por sus baterías diagnósticas es la destreza aritmética. Las docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Mariana Chadwick y Mónica Fuentes realizaron una adaptación de éstos subtest para conformar un batería de Evaluación del Conocimiento Matemático para niños de 1° a 6° básico.



Fundamentación teórica: Se espera que el niño logre resolver ciertas actividades que requieren la instrucción escolar. Sin embargo espera observar la habilidad aritmética del niño y el proceso para resolver los problemas.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** La copia no posee fundamentación teórica para el diseño de la prueba.
- b) **Administración:** Sencilla, el niño debe resolver los ejercicios presentados en el protocolo.
- c) **Interpretación:** Cualitativa.
- d) **Validación:** No posee una aplicación piloto ni estandarización.
- e) **Presentación:** No se encuentra publicado sino que circula en forma de fotocopia o texto de apoyo al estudiante.

Prueba útil para una exploración global de las habilidades matemáticas de un niño.

PRUEBA DE COMPORTAMIENTO MATEMÁTICO – PCM

Autor	Ricardo Olea, Hernán Ahumada, Luz Elena Líbano (1983?)	
Objetivo	Evaluar aspectos que forman parte de la conducta matemática, considerando niveles de razonamiento, capacidad para manejar símbolos numéricos, operar y utilizar el cálculo dentro de la estrategia que implica la resolución de problemas	
Destinatario	Niños entre 7 y 12 años	
Estructura	Consta de 54 ítems organizados en tres series: serie A, nociones previas. Serie B: Conocimiento de la simbolización matemática. Serie C: Disposición para el cálculo	
Áreas evaluadas	Instrumental/Cálculo	
	Nociones Previas	Conservación: equivalencia y correspondencia Conservación de cantidades discontinuas Seriación Previsión Clasificación Inclusión de clases
	Simbolización Matemática	Dictado de números Lectura de números Identificación de números Concepto de valor Serie Invertida Conocimiento de signos Conocimiento de figuras y cuerpos geométricos
	Disposición Cálculo	Repartición y resta Resolución de problemas con elementos concretos y asociados a cifras Resolución de problemas (con o sin apoyo gráfico) Resolución de problemas con dificultad en el enunciado Resolución de problemas abstractos
Criterio de Validación	Estandarizado con normas en percentiles	
Administración	Individual Prueba manipulativa, verbal, de lápiz y papel Tiempo estimado: no se indica, puede ser más de una sesión	
Materiales	12 fichas de color rojo de 1,5 cms., 12 fichas de color verde de igual diámetro, 2 vasos cilíndricos transparentes de 5 cms. diámetro y 4 cms. de alto, 1 vaso cilíndrico transparente de 7 cms. de alto y 3 cms. de diámetro, 41 porotos, 10 barritas de sección cuadrada, con una diferencia de 1 cm. una de la otra, cilindro hueco de cartón o lata de 15 cms. de largo por 4 o 5 cms. de diámetro, 3 bolas de color, ensartadas en un alambre, en el siguiente orden: rojo, amarillo y verde, 8 láminas y 2 tarjetas de la prueba, 7 autitos de plástico de color rojo, 2 autitos de plástico de color verde, lápiz, papel, cuerpos de madera: cilindro, cubo, pirámide, cono y esfera, 16 caramelos, pantalla, 15 palos de fósforo.	
Fuente: OLEA, RICARDO; AHUMADA, HERNÁN; LÍBANO, LUZ ELENA (1983?); Prueba de Comportamiento Matemático; Santiago: CPEIPE, (4° ed., 2001), 97 Págs. incluye láminas.		

El Dr. Ricardo Olea, neuropsiquiatra infantil, es uno de los fundadores de la psicopedagogía en Chile. El Prof. Hernán Ahumada y la Prof. Luz Elena Líbano son investigadores y docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Los tres elaboraron la Prueba de Comportamiento Matemático conformando una propuesta de evaluación psicopedagógica para el diagnóstico de dificultades en el pensamiento matemático.



Fundamentación teórica: Las bases teóricas de la prueba son los trabajos de Jean Piaget, G. Mialaret y A. R. Luria y L. S. Tsvetkova. El aprendizaje de las habilidades matemáticas se fundamenta en nociones que el niño desarrolla antes del aprendizaje del número y la operatoria. La experiencia concreta y el desarrollo del lenguaje permiten la construcción de conceptos con mayor nivel de abstracción. Es así como el concepto de número implica la síntesis de la relación de clase y la relación asimétrica, en otras palabras, que se constituye un grupo de cosas iguales donde a su vez cada elemento es único y diferente del anterior. Otras nociones que el niño debe poseer son la conservación, correspondencia, equivalencia, nociones espacio-número, geométricas. Una vez que el niño comienza su escolaridad se deben traducir estas estructuras a símbolos. El trabajo de G. Mialaret muestra los pasos a seguir para este pasaje: la acción real con recuperación, la acción acompañada del lenguaje, conducta del relato, acción con objetos simples, traducción gráfica y finalmente traducción simbólica. Una vez lograda la representación simbólica, el niño debe desarrollar las habilidades para la resolución de problemas matemáticos que requieren operaciones. Para esta última fase se utilizó los trabajos de Luria y Tsvetkova que describen los procesos necesarios para la resolución de problemas: la comprensión del problema, la retención de los datos, la orientación de los datos del enunciado, el manejo de datos en operaciones determinadas y en una secuencia adecuada, crítica del resultado y autocorrección. Estos procesos se observan en problemas de complejidad creciente. En resumen, la prueba sostiene que *"la resolución de problemas a nivel escolar, en sus aspectos mental y escrito, depende de las adquisiciones mecánicas y operacionales de cálculo, codificadas en símbolos y signos especiales del lenguaje matemático y de la adquisición de estructuras operatorias de sustento"* (Olea et al, 1983?:16-17).

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** La prueba tiene un sólido marco teórico, articulando el enfoque piagetano y el neuropsicológico de Luria. Establece una clara progresión en el desarrollo del pensamiento matemático en el niño.
- b) **Administración:** Requiere un examinador entrenado, que interactúe cómodamente con el niño dentro del marco de la prueba.
- c) **Interpretación:** Sencilla, el manual otorga orientación para cada ítem que ayuda a otorgar el puntaje obtenido 0, 2 o 4.
- d) **Validación:** Aplicación experimental a 240 niños en igual proporción en cuanto a sexo, edad cronológica, niveles socioculturales y con rendimiento escolar satisfactorio. Para la muestra de estandarización se consideraron 720 niños entre 7 y 12 años, pertenecientes a niveles socioeconómicos alto, medio y bajo, de escuelas públicas y privadas de la Región Metropolitana.
- e) **Presentación:** Publicado por el CPEIP, con láminas incluidas. La editora Petrohué ofrece una batería con los materiales concretos necesarios. Excelente presentación.

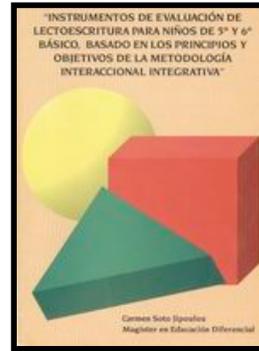
La PCM es una excelente síntesis de las pruebas piagetanas y las pruebas neuropsicológicas orientadas al pensamiento matemático. Es clara y se encuentra bien estructurada. Es la única prueba del área matemática que se diseñó y posee normas chilenas. Requiere familiaridad por parte del examinador y tener todos los materiales concretos para realizarla.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LECTOESCRITURA BASADO EN LA MII

Autor	Carmen Soto (1997)
Objetivo	Evaluar la lectoescritura desde la metodología interaccional integrativa
Destinatario	Niños de 3° a 8° básico que presentan dificultades en comprensión lectora y/o escritura
Estructura	Consta de 7 u 8 ítemes que evalúan la capacidad de lectoescritura con actividades de respuesta abierta
Áreas evaluadas	<p>Instrumental/Lectoescritura</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder a preguntas abiertas basadas en un texto leído Leer en forma comprensiva trozos que permitan responder a la información explícita e implícita del texto Narrar en forma escrita a partir de su propia experiencia con una correcta ilación de ideas Construir el significado del texto, a partir de una correcta seriación de los párrafos que la componen Dibujar escenas alusivas al texto leído Crear un texto simple a partir de frases dadas Crear un trozo a partir de su propia experiencia, empleando correctamente al estructura de su lengua materna Comprender y relacionar las oraciones con sus respectivas representaciones Seriar correctamente los párrafos del texto presentado Identificar los acontecimientos que pertenecen al texto, diferenciándolos de los que no pertenecen a éste Ordenar los párrafos del texto, seriando correctamente
Criterio de Validación	Análisis cualitativo y cuantitativo, no posee normas
Administración	Individual Prueba de lápiz y papel Tiempo estimado: no se indica
Materiales	Cuadernillos de trabajo, láminas para contextualizar los cuentos

Fuente: SOTO, CARMEN; Instrumentos de Evaluación de Lectoescritura para Niños de 5° y 6° básico, basados en los principios y objetivos de la Metodología Interaccional Integrativa; Santiago: Ediciones Petroleé, 57 Págs. Manual y cuadernillos de 5° y 6° básico. Cuadernillos de 3° a 8° básico se pueden adquirir aparte en Ediciones Petrohué.

Carmen Soto es docente de la Universidad Católica de Temuco. El instrumento esta basado en el trabajo de la Dr. Nolfia Ibáñez, investigadora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quien desarrolló la Metodología Interaccional Integrativa La MII constituye la primera aplicación pedagógica de la postura teórica del biólogo chileno Humberto Maturina.



Fundamentación teórica: La Metodología Interaccional Integrativa es una aplicación pedagógica de la concepción del conocimiento y del aprendizaje de la biología del conocimiento de Humberto Maturana. La aplicación sistemática se basa, además, en los postulados de la psicología de Lev Vigostky y A.R. Luria. Los objetivos que se encuentran a la base de la MII es aumentar la autoestima de los niños y su disposición al aprendizaje escolar, y transformar al profesor en un guía neutral y activo que estructura experiencias de aprendizaje desde las experiencias y emociones reales de sus alumnos. Un concepto central es su actitud frente al error *"dado que se asume que no existe error en la experiencia, no tiene sentido corregir un error como si quien lo comete hubiese tenido la posibilidad de hacer otra cosa, por lo que en la propuesta no se contempla sanción –verbal, actitudinal o de cualquier tipo- ante las respuestas o ejecuciones del alumno que son incorrectas para el profesor"* (Ibáñez, 2000:3). Las actividades dentro de esta metodología son deben tener un contexto significativo, permitir que el niño resuelva el problema como estime conveniente, sin límite de tiempo, en forma de preguntas abiertas, se permite la autocorrección, la autoevaluación, y se alienta un tiempo de reflexión sobre las propias acciones. La evaluación contempla observar el producto y el logro de objetivos de aprendizaje, además siempre *"debe contextualizarse y permitir más de un nivel de ejecución o respuesta, con el objeto de evitar la frustración y permitir la creatividad"* (Ibáñez, 2000:4). El propósito es observar el tipo y nivel de aprendizaje que el estudiante puede demostrar en distintas situaciones con significado. Se considera que el acto intelectual se inicia frente a una pregunta o situación problemática, una vez que el niño ejecuta su respuesta del modo que decidió, se le pide que relate lo que hizo y lo fundamente. Esta última actividad permite verificar la tarea o eventualmente la autocorrección dando un cierre al acto intelectual. Las actividades de evaluación poseen dos niveles de resolución. El primero es formular la tarea, debido a que no hay instrucciones en la hoja. El segundo nivel corresponde al contenido, realizar correctamente la solución diseñada por el propio niño.

Evaluación:

- a) **Marco teórico:** La MII es un desarrollo teórico de autores chilenos. La propuesta es interesante en cuanto tiene una concepción sobre el conocimiento, una derivación teórica pedagógica y finalmente, experiencias concretas de aplicación en ámbitos escolares. Se observa coherencia entre la teoría y la práctica. Para la evaluación pedagógica, la diversidad de respuestas que pueden producir los niños, hace imprescindible una sólida formación teórica para interpretar y realizar juicios en base al desempeño de cada niño.
- b) **Administración:** Es sencilla, el profesional debe contextualizar y luego estar atento para segmentar la prueba si el niño se cansa.
- c) **Interpretación:** Se analiza los resultados en dos aspectos, la forma en que el niño resolvió el problema y el contenido de resolución. El juicio de logro es cualitativo y caso a caso.
- d) **Validación:** Aplicación experimental a 45 niños de grupos diferenciales que asistían a establecimientos educacionales de Ñuñoa y que pertenecen a niveles socioeconómicos culturales bajo y medio.

- e) **Presentación:** El instrumento se encuentra publicado por Ediciones Petrohué, su manual que contiene 2 cuadernillos, y 4 cuadernillos a parte.

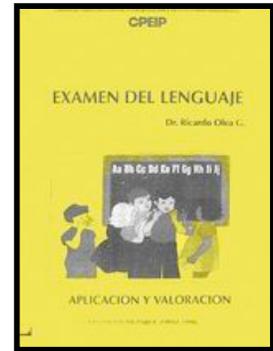
La propuesta teórica es novedosa e interesante. Es útil contar con un instrumento de evaluación que incorpora conceptos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la mirada constructivista en pedagogía. Se debe cautelar, sin embargo, la formación teórica del examinador para lograr observaciones, interpretaciones y juicios sobre el proceso de aprendizaje del niño que sean valiosos para el trabajo pedagógico y psicopedagógico.

EXAMEN DE LENGUAJE

Autor	Ricardo Olea (1975)	
Objetivo	Lograr una apreciación general del lenguaje en sus aspectos fonológicos, semántico y sintáctico para detectar perturbaciones	
Destinatario	Niños entre 7 años y 11 años 11 meses. Para niños mayores se debe aumentar el nivel de exigencia.	
Estructura	La prueba consta de 50 ítemes divididos en 4 áreas: condiciones anatómicas para la fonación, recepción y emisión del lenguaje, comprensión y expresión del lenguaje.	
Áreas evaluadas	Funciones Cognitivas/Lenguaje	
	Condiciones anatómicas	Condiciones anatómicas de los órganos fonoarticulatorios Motricidad buco-faríngea Audición Elocución
	Recepción y emisión	Percepción auditivo-verbal Articulación y memorización de oraciones
	Comprensión	Ordenes verbales simples Ordenes con gestos Ordenes verbales complejas Comprensión de gráficos
	Expresión	Vocabulario Expresión por gestos Expresión espontánea Relato de un cuento
Criterio de Validación	Valores de referencia	
Administración	Individual Prueba verbal Tiempo estimado no se indica	
Materiales	Manual y láminas	
Fuente: OLEA, RICARDO (1975); Examen de Lenguaje: Aplicación y Valoración; Santiago: CPEIP, 24 Págs., 20 láminas (7° ED., 1996)		

El Dr. Ricardo Olea, neuropsiquiatra infantil, es uno de los fundadores de la psicopedagogía en Chile. Sus trabajos en la década de los setenta para la elaboración de instrumentos de diagnóstico chilenos fue la base para el trabajo de los profesores en los grupos diferenciales.

Fundamentación teórica: Esta pauta para el examen del lenguaje fue trabajada por el Dr. Olea, en especial en un Seminario de Título de la Cátedra de Neuropsiquiatría Infantil del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile en 1973. El propósito es detectar niños que presenten anomalías, para entonces realizar una derivación a centros especializados.



Evaluación:

- a) **Marco teórico:** La prueba no presenta una fundamentación teórica. Es una batería de pruebas que permiten observar distintos aspectos del lenguaje.
- b) **Administración:** Requiere un profesional entrenado para observar y realizar la prueba
- c) **Interpretación:** El manual tiene orientaciones para la valoración de los resultados en las distintas pruebas.
- d) **Validación:** Fue aplicada a un grupo homogéneo de 150 niños normales de escuelas comunes de Santiago, que tenían entre 7 años y 11 años 11 meses de edad, durante el segundo semestre de 1973. Todos lograron el éxito completo o casi completo en los ítems del test. Sin embargo las valoraciones son sugeridas.
- e) **Presentación:** El instrumento se encuentra publicado por el CPEIP. Las láminas que acompañan el examen tiene dibujos y fotografías que evidentemente pertenecen a la década de los setenta. Para el trabajo con los niños es necesario actualizar estas imágenes, para que sean más agradables, familiares y atractivas a los niños.

La prueba es algo extensa, presenta una lista de tareas a realizar. Quizás es posible fusionar algunas actividades y observar los elementos necesarios.

PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA

Autor	Ricardo Olea (197?)
Objetivo	Detectar niños que presenten anomalías para realizar una derivación a centros especializados.
Destinatario	Niños en edad escolar.
Estructura	Sin información.
Áreas evaluadas	Instrumental/Lectoescritura Lenguaje
Criterio de Validación	Análisis cuantitativo
Administración	Individual Prueba de verbal y de lápiz y papel Tiempo estimado: no se indica
Materiales	Láminas, lápiz y papel
Fuente: OLEA, RICARDO (197?); Pruebas de Lectura y Escritura; Santiago: CPEIP, 8 Págs., 5 láminas	

El Dr. Ricardo Olea, neuropsiquiatra infantil, es uno de los fundadores de la psicopedagogía en Chile. Sus trabajos en la década de los setenta para la elaboración de instrumentos de diagnóstico chilenos fue la base para el trabajo de los profesores en los grupos diferenciales.

Fundamentación teórica: Esta pauta para el examen del lenguaje fue trabajada por el Dr. Olea, en especial en un Seminario de Título de la Cátedra de Neuropsiquiatría Infantil del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile en 1973. El propósito es detectar niños que presenten anomalías, para entonces realizar una derivación a centros especializados.



Evaluación:

- a) **Marco teórico:** La prueba no presenta una fundamentación teórica. Es una batería de pruebas que permiten observar distintos aspectos del lenguaje.
- b) **Administración:** Requiere un profesional entrenado para observar y realizar la prueba
- c) **Interpretación:** El manual tiene orientaciones para la valoración de los resultados en las distintas pruebas.
- d) **Validación:** Fue aplicada a un grupo homogéneo de 150 niños normales de escuelas comunes de Santiago, que tenían entre 7 años y 11 años 11 meses de edad, durante el segundo semestre de 1973. Todos lograron el éxito completo o casi completo en los ítemes del test. Sin embargo las valoraciones son sugeridas.
- e) **Presentación:** El instrumento se encuentra publicado por el CPEIP. Las láminas que acompañan el examen tiene dibujos y fotografías que evidentemente pertenecen a la década de los setenta. Para el trabajo con los niños es necesario actualizar estas imágenes, para que sean más agradables, familiares y atractivas a los niños.

La prueba es algo extensa, presenta una lista de tareas a realizar. Quizás es posible fusionar algunas actividades y observar los elementos necesarios.

Referencias

1. **Abarca, Susana et al.** (1965). Adaptación y Análisis Estadísticos del Metropolitan Readiness Test, Memoria de Prueba para optar al Título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.
2. **Acosta, E., Bazán, D. y otros** (1999). "Propuesta de Código de Ética para la Profesión Psicopedagógica", REPSI, N°44.
3. **Alliende, F. y Condemarín, M.** (1992). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo, 1° ed., Santiago: Andrés Bello.
4. **Alliende, F., Condemarín, M. y Milicia, N.** (1990). Prueba C.L.P. Formas Paralelas - Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura; Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile (5° ed., 1996)
5. **Armau, J.** (1978). Métodos de Investigación en las Ciencias Humanas, Barcelona: Omega.
6. **Baquero, R. y otros** (1998). Debates Constructivistas. Buenos Aires: Aiqué.
7. **Barahona, M.E. et al.** (2001). Concepción Epistemológica y Pedagógica de la Evaluación en Profesores Básicos del Nivel NB1 en los tres colegios que se dan en Santiago. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación. Facultad de Educación de la Universidad Central. Santiago de Chile.
8. **Bazán, D. y Larraín, R.** (1995). ¿Qué Modernidad queremos para la Educación?. Documento de Investigación N°2, Universidad Educare, Santiago: Publicares.
9. **Bazán, D. y otros** (1996). "Psicopedagogía: Del Perfil al Rol Profesional", en Bazán, D. y Larraín, R.(Eds.). Sueños y Desvelos de la Educación. Rancagua: Corporación Municipal de Rancagua.
10. **Bazán, D. y Livacic, C.** (2002). "Más allá de la Cirugía Plástica: Nuevos Derroteros Epistemológicos para la Evaluación Psicopedagógica". Revista Perspectiva, UCEN N° 16.
11. **Berdicewski, O. y Milicic, N.** (1979). Manual de la Prueba de Funciones Básicas: para predecir rendimiento en lectura y escritura; Santiago: Galdoc (11° ed., 1996).
12. **Berdicewski, O., Milicic, N.** y Orellana, E. (197?). Elaboración de Normas para la Prueba de Dislexia Específica de Condemarín-Blomquist, Documento N°47, Programa de Educación Especial, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1983.
13. **Bravo, L.** (2001). "Modelos de Investigación y Teorías sobre los Trastornos de Aprendizaje de la Lectura", Revista Electrónica Umbral 2000, N°7, Septiembre del 2001, www.reduc.cl [consulta 9 sept 2002].
14. **Bravo, L.** (s/f). Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA); Pontificia Universidad Católica de Chile.
15. **Bravo, L y Pinto, A.** (1992). Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (B.E.V.T.A.); Santiago: CPEIP, (7° ed., 1996)
16. **Bravo, L y Pinto, A.** (1997). "Pruebas psicopedagógicas de lenguaje y lectura para evaluar dificultades de aprendizaje escolar" Dificultades de Aprendizaje: Avances en Psicopedagogía, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
17. **Buendía, L. y otros** (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
18. **Bunge, M.** (1975). Teoría y Realidad. Barcelona: Ariel.
19. **Careaga, R.** (1995). M.E.D.Y.R. – Metodología Estructural para el Diagnóstico y Reeducción de las Cuatro Operaciones Matemáticas Básicas; Santiago: Ediciones Petrohué.

20. **Chadwick, M. y Tarky, I.** (1990). Juegos de razonamiento lógico: evaluación y desarrollo de las nociones de seriación, conservación y clasificación; Santiago: Editorial Andrés Bello.
21. **Chadwick, M. y Orellana, E.** (s/f). Manual de la Prueba T.O.F.L.P., Santiago: Universidad Educare, Apuntes para estudiantes 1006/1011 s.f.
22. **Chadwick, M. y Fuentes, M.** (1998). Evaluación del Conocimiento Matemático Benton-Luria; Santiago: Universidad Educare.
23. **CONDEMARÍN, M. Y BLOMQUIST, M.** (1970). La dislexia – Manual de Lectura Correctiva, Santiago: Editorial Universitaria, (16° ed., 1988).
24. **CONDEMARIN, M. Y CHADWICK, M.** (1986). La escritura creativa y formal, Santiago: Editorial Andrés Bello, (5° ed., 1998).
25. **CONDEMARÍN, M., CHADWICK, M. Y MILICIC, N.** (1978). Madurez Escolar – Manual de Evaluación y Desarrollo de las Funciones Básicas para el Aprendizaje Escolar; Santiago: Editorial Andrés Bello, (8° ed., 1998).
26. **Delgado, J. M. y Gutiérrez, J.** (1995). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.
27. **De Miguel, M.** (1982); "Técnicas e instrumentos de orientación escolar", Revista de Educación, Barcelona.
28. **Delgado Santa Gader, K.** (1996). Evaluación y Calidad de la Educación. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.
29. **ECHEVERRIA, M., HERRERA, M. Y VEGA, M.** (1993). Test de Vocabulario en Imágenes: TEVI, Concepción: Universidad de Concepción, 2 vol. (2° ed., 1996).
30. **Estévez, C.** (1996). Evaluación Integral por Procesos. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.
31. **FELDMAN, J.** (S/F). Cubos de Kohs; Santiago: Universidad Educare, texto de apoyo al estudiante.
32. **Fernández Ballesteros, R.** (1994); Introducción a la Evaluación Psicológica, Madrid: Editorial Pirámide.
33. **GARCÍA, J-N.** (1995). Manual de Dificultades de Aprendizaje - Lenguaje, Lecto-escritura y Matemáticas; Madrid: Ediciones Narcea (3° ed., 1998).
34. **García Vidal, J. y González Majón, D.** (1992). Evaluación e Informe Psicopedagógico, Madrid: EOS.
35. **HAESSLER, M. Y MARCHANT, T.** (1985). Test de Desarrollo Psicomotor – TEPSI; Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile (4° ed., 1992).
36. **Kamiusiri, L.** (1983). "Diagnóstico Psicológico". En **AAVV: Diccionario de Ciencias de la Educación**, Madrid: Editorial Rioduero.
37. **Lázaro, A.** (1982). "Orientación de las dificultades del aprendizaje escolar". En Revista de Educación, Barcelona.
38. **Lázaro, A.** (1990). Problemas y Polémicas en Torno al Diagnóstico Pedagógico. Madrid: Anaya.
39. **MOLINA, S.** (1991). Psicopedagogía de la lectura; Madrid: CEPE.
40. **Mercer, C.** (1987). Dificultades de Aprendizaje. Barcelona: CEAC.
41. **MONDACA, I., VALDIVIA, V. Y OWENS, L.** (1979). Estandarización Test Token, Santiago: Ediciones Petrohué.
42. **Olea, R.** (1970). Batería de Prueba de Integración Funcional Cerebral Básica, Santiago: CPEIP-Ministerio de Educación (10° ed., 2000).
43. **Olea, R.** (1975). Examen de Lenguaje: Aplicación y Valoración. Santiago: CPEIP. (7° ed., 1996).
44. **Olea, R.** (197?). Pruebas de Lectura y Escritura; Santiago: CPEIP.
45. **Olea, R. y otros** (1970). Prueba de Comportamiento Matemático, CPEIP-Ministerio de Educación (4° ed., 2001).
46. **Pérez, M y Bustamante, G.** (1996). Evaluación Escolar. ¿Resultados o Procesos?. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.

47. **Pérez Juste, R.** (1990); Evaluación de Información en el Diagnóstico Pedagógico, Madrid: Bordón.
48. **Picq, L. y Vayer, P.** (1977). Educación psicomotriz y retraso mental; Barcelona: Editorial Científico- médica (5° ed. revisada, 1985).
49. **Pinto, A. y Domínguez, P.** (1988). Evaluación Cognitiva Escolar (de 4 a14 años); Santiago: CPEIP (7° ed., 2000).
50. **Poblete, P.** (2002). La Entrevista en Profundidad Aspectos Conceptuales y Prácticos. Documento de uso Docente. Santiago: Inédito.
51. **Puebla, R. y Jiménez, M.** (1996). "Revisión de la Batería de Prueba de Integración Funcional Cerebral Básica (INFUCEBA) del Dr. Ricardo Olea G.", Investigación Educativa, N° 11, Santiago: Facultad de Educación-Universidad Católica de Chile.
52. **Rosas, R. y Sebastián, Ch.** (2001). Piaget, Vigoski y Maturana – Constructivismo a tres voces; Buenos Aires: Aiqué, 1° ed.
53. **Ruz, J. y otros** (1998). Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores, Santiago: Universidad Educare.
54. **Sánchez, A. y otros** (1996). "Evaluar no es Calificar. La Evaluación y la Calificación en una Enseñanza Constructivista de las Ciencias", Revista Investigación en la Escuela. N° 30.
55. **Santos, M. A.** (1996). "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica", Revista Investigación en la Escuela. N° 30.
56. **SEPÚLVEDA, G. Y JOFRÉ, A.** (1984?). Escalas Diagnósticas de Lectura de G. Spache; Santiago: Universidad de Chile, texto monográfico.
57. **Skinner, B.F.** (1982). Tecnología de la Enseñanza, Barcelona: Labor.
58. **Sobrado, L. y Ocampo, C.** (1998). Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa. Barcelona: Ed. Estel.
59. **Soto, C. (1997)**. Instrumentos de Evaluación de Lectoescritura para niños de 5° y 6° básico, basado en los principios y objetivos de la Metodología Interaccional Integrativa; Santiago: Ediciones Petrohué, (2° ed., 1998).
60. **Taylor, S. y Bogdan, R.** (1986). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires: Paidós.
61. **Valcke, C.** (1985). Examen Psicomotor de L. Picq y P. Vayer, Talca: Universidad Católica del Maule, texto de apoyo al estudiante.
62. **VALENZUELA, A.** (1982). "Índice de ajuste del niño al medio escolar", Revista de Educación, Santiago: Ministerio de Educación, N° 103, Diciembre de 1982.
63. **Varios Autores** (1995). Revista Alambique. "Evaluación de los Aprendizajes", N° 4, Abril.
64. **Varios Autores** (1996). Revista Investigación en la Escuela. "Evaluar no es Calificar". N° 30.
65. **Vidal, J.G. y Manjón, D.G.** (1998). Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una Perspectiva Curricular. Madrid: Editorial EOS.
66. **Zazzo, R. et al.** (1976). Manual para el examen psicológico del niño, Madrid: Editorial Fundamentos, 2 Vol.

Baterías

Batería del TEPSI; Santiago: Ediciones Petrohué

Batería del Test de Token; Santiago: Ediciones Petrohué

Batería de las Pruebas Piagetanas, Santiago: Ediciones Petrohué

Batería de la Prueba de Comportamiento Matemático, Santiago: Ediciones Petrohué

Cubos de Kohs; Santiago: Ediciones Petrohué