

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA, CIEPS
"MAYRA GUTIÉRREZ"



**PERFIL DEL EVALUADOR PSICOPEDAGÓGICO
SEGÚN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

SARA BEATRIZ JUÁREZ GONZÁLEZ

GUATEMALA, JULIO DEL 2011

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA, CIEPS
"MAYRA GUTIÉRREZ"

The seal of the University of San Carlos of Guatemala is a circular emblem. It features a central figure of a seated man, likely a saint or scholar, surrounded by various symbols including a castle, a lion, and a banner. The Latin text "CONSPICUA CAROLINA ACADEMIA" is visible at the top of the seal, and "ORBIS INTER" is at the bottom. The words "PLUS" and "ULTRA" are also present on banners within the seal.

**PERFIL DEL EVALUADOR PSICOPEDAGÓGICO
SEGÚN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL HONORABLE
CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

POR

SARA BEATRIZ JUÁREZ GONZÁLEZ

PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGA

EN EL GRADO ACADÉMICO DE

LICENCIADA

GUATEMALA, JULIO DEL 2011

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Ciencias Psicológicas

Consejo Directivo



Doctor César Augusto Lambour Lizama

Director Interino

Licenciado Héctor Hugo Lima Conde

Secretario Interino

Jairo Josué Vallecios Palma

Representante Estudiantil ante el Consejo Directivo



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"
Tel. 24187530 Telefax 24187543
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

CC. Control Académico
CIEPs.
Archivo
Reg. 97-2011
DIR. 1,138-2011

De Orden de Impresión Informe Final de Investigación

04 de julio de 2011

Estudiante

Sara Beatriz Juárez González
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiante:

Transcribo a ustedes el ACUERDO DE DIRECCIÓN MIL CIENTO CATORCE
GUION DOS MIL ONCE (1.114-2011), que literalmente dice:

"MIL CIENTO CATORCE": Se conoció el expediente que contiene el Informe
Final de Investigación, titulado: "PERFIL DEL EVALUADOR
PSICOPEDAGÓGICO SEGÚN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS" De la
carrera de Licenciatura en Psicología, realizado por:

Sara Beatriz Juárez González

CARNÉ No. 2005-14206

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por la Licenciada
Liliana del Rosario Álvarez de García y revisado por la Licenciada Miriam
Elizabeth Ponce Ponce. Con base en lo anterior, se AUTORIZA LA
IMPRESIÓN del Informe Final para los trámites correspondientes de
graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para
Elaboración de Investigación de Tesis, con fines de graduación profesional."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑADA TODOS"


Doctor César Augusto Lambou
DIRECCIÓN INTERINO
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
DIRECTOR INTERINO
USAC

Zusy G.



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"
Tel. 24187530 Telefax 24187543
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

Escuela de Ciencias Psicológicas
Recepción e Información
CUM/USAC



CIEPs 097-2011
REG: 121-2010
REG: 121-2010

FRMA [Signature] HORA 14:00 Registro 121-10

INFORME FINAL

Guatemala, 23 de Junio 2011

SEÑORES
CONSEJO DIRECTIVO
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO

Me dirijo a ustedes para informarles que la Licenciada Miriam Elizabeth Ponce Ponce ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

"PERFIL DEL EVALUADOR PSICOPEDAGÓGICO SEGÚN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS."

ESTUDIANTE:
Sara Beatriz Juárez González

CARNÉ No:
2005-14206

CARRERA: Licenciatura en Psicología

El cual fue aprobado por la Coordinación de este Centro el día 22 de Junio 2011 y se recibieron documentos originales completos el día 23 de Junio 2011, por lo que se solicita continuar con los trámites correspondientes para obtener ORDEN DE IMPRESIÓN

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

[Signature]
Licenciada Mayra Friné Luna de Álvarez
COORDINADORA

Centro de Investigaciones en Psicología-CIEPs. "Mayra Gutiérrez"



c.c archivo
Arelis



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO - C.U.M.

9ª. Avenida 9-45, zona 13 Edificio "A"

Tel. 24187530 Telefax 24187543

e-mail: uacopsic@usac.edu.gt

CIEPs. 098-2011

REG: 121-2010

REG 121-2010

Guatemala, 23 de Junio 2011

Licenciada Mayra Friné Luna de Álvarez, Coordinadora.
Centro de Investigaciones en Psicología
-CIEPs. - "Mayra Gutiérrez"
Escuela de Ciencias Psicológicas

Licenciada Luna:

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la revisión del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**, titulado:

**"PERFIL DEL EVALUADOR PSICOPEDAGÓGICO SEGÚN EL ENFOQUE
POR COMPETENCIAS"**

ESTUDIANTE:

Sara Beatriz Juárez González

CARNE

2005-14206

CARRERA: Licenciatura en Psicología

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** el día 30 de Mayo 2011 por lo que solicito continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Licenciada Miliam Elizabeth Ronce Ponce
DOCENTE REVISOR



Arelis/archivo

Guatemala, 4 de mayo, 2011

Licenciada Mayra Frine Luna de Álvarez
Coordinadora Centro de Investigaciones de Psicología
CIEPs, "Mayra Gutiérrez"
Escuela de Ciencias Psicológicas

Licenciada Luna:

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la asesoría del Informe Final de Investigación titulado:

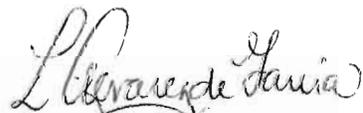
**“PERFIL DEL EVALUADOR PSICOPEDAGÓGICO SEGÚN EL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS”**

de la estudiante: Sara Beatriz Juárez González, carné # 200514206 de la carrera de Licenciatura en Psicología.

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones, solicito a usted se sirva continuar con los trámites correspondientes.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



Licenciada Liliana del Rosario Álvarez de García
Asesora
Colegiada 720



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO - CUM

9^a Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"

Tel 24187530 Telefax 24187543

e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

CIEPs: 8732010

REG: 121-2010

APROBACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Guatemala, 04 de Noviembre 2010

ESTUDIANTE:
Sara Beatriz Juárez González

CARNÉ No.
2005-14206

Informamos a usted que el **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**, de la Carrera **Licenciatura en Psicología Titulado:**

"PERFIL DEL EVALUADOR PSICOPEDAGÓGICO SEGÚN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS."

ASESORADO POR Licenciada Liliana del Rosario Alvarez

Por considerar que cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs-, ha sido **APROBADO** por la Coordinación de Investigación, el día 18 de Octubre 2010 y por el Docente Revisor el día 13 de Octubre 2010, por lo que se solicita iniciar con la fase de Informe Final de Investigación.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑADA TODOS"

Miriam Elizabeth Ponce Ponce
Licenciada Miriam Elizabeth Ponce Ponce
DOCENTE REVISOR



Vo.Bo. *Mayra Luna de Alvarez*
Licenciada Mayra Luna de Alvarez, Coordinadora
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs. "Mayra Gutiérrez"



/Arelis
c.c. archivo

Guatemala 17 de marzo 2011.

Licenciada
Mayra Luna de Álvarez
Coordinadora Depto. Investigación
Su despacho

Respetuosamente la saludo deseando éxitos en sus labores cotidianas. Por este medio le informo que la estudiante Sara Beatriz Juárez González que se identifica con el carné No. 200514206, me consta que elaboró y aplicó 30 encuestas a profesionales que están trabajando en el área psicopedagógica, de noviembre 2010 a marzo del corriente año, mismas que sirvieron para el diseño del trabajo de investigación titulado: "Perfil del evaluador psicopedagógico en Guatemala", con fines de graduación de la Licenciatura en Psicología de esta casa de estudios.

Agradezco la atención prestada a la presente así también solicito continuar con el trámite correspondiente, quedo para usted,

Atentamente,



M.A. Liliana del Rosario Álvarez
Psicóloga colegiada 720

Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo, la colaboración y la orientación de las siguientes personas:

Mi asesora, Licda. Liliana Álvarez, y mi revisora, Licda. Miriam Ponce.

Los profesionales que prestaron su tiempo y su conocimiento para la realización de esta investigación.

El personal del CIEPs, que en todo momento se comportó a la altura y cumplió con su labor.

Agradezco también al departamento de Control Académico, por su colaboración y paciencia todos estos años.

Índice

	Página
Resumen	1
Prólogo	2
I. Introducción	4
1. Planteamiento del problema	4
2. Marco teórico	5
2.1 Evaluación psicopedagógica	5
2.1.1 Tipos de evaluación psicopedagógica	8
2.1.1.1 Según su finalidad	9
2.1.1.2 Según su extensión	10
2.1.1.3 Según el criterio de comparación	10
2.1.2 Ámbitos de la evaluación psicopedagógica	11
2.1.3 Agentes que intervienen en la evaluación psicopedagógica	13
2.1.4 Fases del proceso de evaluación	15
2.1.4.1 Demanda de la evaluación	16
2.1.4.2 Recogida inicial de información	17
2.1.4.3 Formulación de hipótesis	17
2.1.4.4 Validación de las hipótesis	18
2.1.4.5 Dictamen de resultados	18
2.1.5 Técnicas de evaluación	20
2.1.5.1 Técnicas objetivas	20
2.1.5.2 Técnicas subjetivas	21
2.1.5.3 Técnicas proyectivas	21
2.1.5.4 Técnicas psicométricas	22
2.1.6 Instrumentos de evaluación	23
2.1.6.1 Instrumentos estandarizados	24
2.1.6.2 Instrumentos no estandarizados	24

	Página
2.1.7 El informe psicopedagógico	25
2.1.8 El evaluador psicopedagógico	28
2.1.9 Aspectos éticos	30
2.2 Enfoque por competencias	31
2.2.1 Bases teóricas	33
2.2.2 Clasificación de las competencias	36
3. Hipótesis de trabajo	37
4. Delimitación	38
II. Técnicas e instrumentos	39
1. Técnicas	39
2. Instrumentos	41
III. Presentación, análisis e interpretación de resultados	42
1. Descripción de la muestra	42
2. Interpretación de resultados	43
IV. Conclusiones y recomendaciones	52
1. Conclusiones	52
2. Recomendaciones	54
Bibliografía	55
Anexo I: Escala de Competencias del Evaluador Psicopedagógico	57
Anexo II: Glosario	61

Resumen

Perfil del evaluador psicopedagógico según el enfoque por competencias

Sara Beatriz Juárez González

Uno de los campos de acción de la psicología educativa es la evaluación psicopedagógica, que es el estudio de todos los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno, con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas. Este proceso impacta directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las competencias que un evaluador aplica durante su labor le permiten realizar un trabajo de calidad. Las competencias están constituidas por los conocimientos, experiencias y habilidades del evaluador.

Esta investigación es una propuesta para estudiar la labor del evaluador psicopedagógico según el enfoque por competencias. Para ello se hizo una investigación bibliográfica con base a la cual se determinaron las competencias más importantes para dicha labor, se construyó una Escala de Competencias del Evaluador Psicopedagógico y se aplicó ésta a profesionales graduados que laboran tanto en la práctica privada como en el área institucional, con el fin de elaborar un perfil de acuerdo al enfoque por competencias. El trabajo se llevó a cabo entre noviembre del 2010 y marzo del 2011.

Al finalizar la investigación, se llegó a la conclusión de que el orden de importancia de cada competencia sirve para la elaboración del perfil del evaluador psicopedagógico. En general, todas las competencias incluidas en esta investigación son importantes según lo indican los puntajes obtenidos.

Prólogo

Cualquier ocupación puede definirse como un servicio a alguien más; de lo contrario, sería innecesaria y, por lo tanto, no existiría. En el caso del psicólogo educativo, y específicamente, del evaluador psicopedagógico, éste proporciona sus servicios a un evaluado, que se desenvuelve en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, dado que su trabajo impacta directamente en este proceso, es importante que realice un trabajo de calidad, aplicando competencias que le permitan sobresalir en su labor.

La presente investigación surgió con el propósito de generar conocimientos sobre la aplicación del enfoque por competencias que, llevados a la práctica, repercutirán de manera positiva en la calidad de la evaluación psicopedagógica, favoreciendo al evaluado e impactando positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, constituye una propuesta para aplicar los conocimientos adquiridos por la investigadora durante el estudio de la carrera de Psicología y contribuir a su desarrollo en Guatemala.

La investigación se enfocó en profesionales graduados de ambos sexos que laboran en la capital. La muestra incluyó a profesionales de práctica privada (clínicas privadas) y de práctica institucional (colegios e instituciones educativas). La investigación se desarrolló entre noviembre del 2010 y marzo del 2011.

A nivel científico, la importancia de la investigación radica en la contribución a la difusión del carácter científico de la Psicología y las ciencias afines, además de permitir la adecuación del conocimiento sobre el tema al contexto y la realidad nacional. La investigación también beneficia a la Escuela de Ciencias Psicológicas, pues contribuirá al desarrollo del recién introducido curso de Evaluación Psicopedagógica. No sólo servirá como fuente de consulta,

además permitirá a los docentes conocer las competencias que deben formar en los alumnos. Finalmente, la Universidad de San Carlos de Guatemala puede, por medio de esta investigación, lograr su objetivo de contribuir al desarrollo de la sociedad guatemalteca a través de la investigación científica.

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema

Uno de los campos de acción de la psicología educativa es la evaluación psicopedagógica, que es el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno, con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas. Como en todo quehacer profesional, es importante que la ésta no sea fruto de la improvisación, sino que sea un procedimiento planificado, que obedezca a objetivos, y que el profesional desarrolle con base en su conocimiento, experiencia y habilidad. Cuando estos tres factores se ponen en práctica, se habla de competencias. Una competencia es la capacidad de aplicar, en diferentes contextos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas incorporarse más fácilmente al mercado de trabajo.

La presente investigación se propuso determinar las competencias que debe tener el evaluador psicopedagógico, desarrollar un perfil de las mismas, y comparar este perfil con las competencias que en la práctica demuestran dichos profesionales. Para esto se construyó, con base la investigación bibliográfica, la Escala de Competencias del Evaluador Psicopedagógico, y se aplicó ésta a profesionales graduados que laboran tanto en la práctica privada como en el área institucional (es decir, en colegios), de ambos sexos. En dicha escala, se presentó a los encuestados una lista de competencias, para las cuales debían indicar la importancia, la frecuencia con la que la utilizan, y cómo la aprendieron. Este proceso se llevó a cabo de noviembre del 2010 a marzo del 2011.

El objetivo general de la investigación fue elaborar un perfil del evaluador psicopedagógico de acuerdo al enfoque por competencias. Sirvieron como guía

para el estudio los siguientes objetivos específicos: describir las competencias con las que debe contar el evaluador psicopedagógico; comparar dichas competencias con aquellas que se presentan en la práctica; y comparar las competencias de la práctica particular y la institucional.

2. Marco teórico

2.1 Evaluación psicopedagógica

Es el estudio de todos los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno, con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas. Ésta proporciona información sobre las capacidades, deficiencias y necesidades que manifiesta el alumnado en los diferentes ambientes en los que se desempeña, y a la vez posibilita la introducción de modificaciones en el proceso educativo, con el fin de obtener los niveles más altos de desarrollo personal y social. La evaluación constituye uno de los factores de calidad y de eficacia de las intervenciones educativas. Nevo, citado por Iglesias Cortizas¹, define la evaluación psicopedagógica en función de tres características:

- Evaluación dirigida a la consecución de metas.
- Evaluación descriptiva no valorativa dirigida a proporcionar información en la toma de decisiones, o para examinar programas sociales y educativos.
- Evaluación valorativa, que busca establecer el valor o mérito de aquello que se evalúa, o bien una combinación de descripción y valoración.

¹ IGLESIAS CORTIZAS, María José. Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas. Pearson Education. España. 2006. Pp. 12

Los aspectos importantes en la evaluación psicopedagógica son:

- El análisis del ambiente (familiar, social, cultural) que rodea al alumno.
- La evaluación de la práctica educativa realizada por el profesorado.
- El estilo de aprendizaje que manifiesta el alumno.
- La disposición de las actividades de aprendizaje.
- La evaluación de la competencia curricular (lo que el alumno puede hacer solo o con ayuda).
- Las condiciones personales que manifieste el alumno.
- La función preventiva.
- La continuidad del proceso.
- La interdisciplinariedad.
- La interacción entre iguales y la evaluación de los climas de clase.
- El potencial de aprendizaje.
- Los estilos cognitivos o las diferentes formas de actuar ante situaciones idénticas de aprendizaje.

Según Bassedas, citado por Bizquerra Alzina², la evaluación psicopedagógica es “un proceso en el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y a los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado”. La evaluación psicopedagógica suele preceder a la orientación. Los estudiantes que más probablemente precisan una orientación educativa, y por ende son sujetos de ser evaluados, son aquellos cuyo comportamiento emocional y/o interpersonal origina problemas para sí mismo o para otros e interfiere con el desarrollo y aprendizaje propio y/o ajeno. La evaluación comprensiva de las

² BISQUERRA ALZINA, Rafael [coord.]. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Editorial Praxis. España 1998. Pp 303.

necesidades psicopedagógicas de cada estudiante que se considera que necesita orientación es algo esencial para asegurar la concordancia entre dichas necesidades y las formas específicas de orientación e intervenciones a emplear.

El diagnóstico en educación debe tener como objetivos:

- Comprobar y valorar el progreso del alumnado hacia las metas educativas establecidas.
- Identificar los factores de la situación de enseñanza y aprendizaje que puedan interferir en el óptimo desarrollo individual de los escolares.
- Adaptar las características de la situación de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del alumno para asegurar su desarrollo continuado y positivo.

Un concepto amplio de la evaluación psicopedagógica comprende los principios de prevención, desarrollo del individuo e intervención, y no se circunscribe únicamente a las dificultades de aprendizaje. Desde este punto de vista, tiene como objeto la descripción y exploración del comportamiento dentro del contexto educativo, con la finalidad de propiciar una más correcta evolución y de adecuar la proyección del alumno hacia el conocimiento propio, adaptación y dirección personal.

La evaluación psicopedagógica debe partir de un proceso sistemático, lo cual implica que existen una serie de fases y pasos (mencionados más adelante) que delimitan la planificación, es decir que el proceso a seguir debe establecerse previo al diagnóstico que se quiere realizar y en función de un marco teórico que lo fundamente; éste incluye el análisis de necesidades, la valoración y la toma de decisiones. Pero a su vez, el

proceso debe ser flexible, de modo que reoriente el diagnóstico o el tratamiento, siempre que se produzcan cambios de situación y de necesidades educativas. Asimismo, debe tener como referencia un marco teórico que determine la recogida de información y su posterior análisis. Tanto el sujeto como el grupo que se evalúa deben estar integrados en un proceso educativo, lo que constituye el eje referencial del proceso.

El proceso evaluativo debe ser globalizador, orientándose hacia el conocimiento integral de la persona, permitiendo la observación y el análisis no sólo de las características que tienen una relación causa-efecto, sino también de todas aquellas que redunden en el análisis holístico del alumno. El proceso evaluativo también debe ser contextualizador, valorando la naturaleza interactiva de todas las variables que definen los problemas y dando importancia al contexto en que se manifiestan. Debe ser integral y comprensiva, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar. Su finalidad es formativa para el sujeto o grupo, en su más amplio sentido, con el objetivo de optimizar el desarrollo integral de la persona. También es importante que la evaluación parta de las necesidades de lo evaluado y la priorización de las mismas. Debe ser útil para dichas necesidades, factible de llevar a la práctica, precisa, exacta y ética.

2.1.1 Tipos de evaluación psicopedagógica

Pueden establecerse varias clasificaciones sobre las distintas modalidades de evaluación, según diferentes criterios. Sin embargo, no debe deducirse que los diferentes tipos de evaluación sean excluyentes entre sí.

2.1.1.1. Según su finalidad

Evaluación diagnóstica: es una modalidad de evaluación muy importante para una evaluación psicopedagógica, ya que tiene por objeto que el agente de intervención inicie la misma con un conocimiento real de las características de las personas a las que va dirigida y de su situación personal y social. Este conocimiento es fundamental, ya que permitirá al agente de intervención psicopedagógica diseñar sus estrategias de intervención y acomodar su práctica a la realidad de sus destinatarios. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo de cualquier programa de intervención psicopedagógica, por ser éste el momento en el que se necesita conocer la realidad en la que se va a realizar la intervención. Por medio de diversas técnicas, pueden obtenerse datos suficientes en cantidad y calidad para conocer la situación real de partida para la intervención y para poder establecer las estrategias necesarias.

Evaluación formativa: es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar sobre la marcha los procesos de intervención psicopedagógica, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más adecuada para la evaluación de procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del programa de intervención psicopedagógica a lo largo de la misma, y permite reorientar, modificar, reforzar y comprobar todos los elementos que la integran, dependiendo de cada caso particular. Provoca en el sujeto procesos de autorretroalimentación o de autocontrol en pro a una corrección y mejora de sus propias adquisiciones, cristalizando aprendizajes y fijándose objetivos,

eligiendo estrategias de solución a los problemas que se le presentan y cómo resolverlos con precisión.

Evaluación sumativa: se aplica al final de un tiempo determinado como comparación de los logros alcanzados en ese período. Se pretende determinar la valía final del mismo y el grado de consecución de los objetivos propuestos al término de un proceso concreto de intervención psicopedagógica. Los resultados de la evaluación sumativa pueden ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica para la siguiente intervención psicopedagógica en el mismo ámbito de intervención.

2.1.1.2. Según su extensión

Global: abarca todos los componentes o dimensiones de un programa de intervención psicopedagógica. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto.

Parcial: estudia determinados componentes o dimensiones de un programa de intervención psicopedagógica, ya sean individualmente consideradas, o como integrantes de una parte de la intervención.

2.1.1.3. Según el criterio de comparación

Evaluación criterial: se dice que la evaluación es criterial cuando el referente o criterio de comparación es el programa de intervención psicopedagógica, con respecto a los objetivos propuestos. La evaluación criterial no establece elementos de comparación con otras

personas o con otros grupos, sino que pretende proporcionar una evaluación mediante el desarrollo de un proceso evaluador que compare a cada persona o grupo de intervención con las metas para él propuestas. Es el análisis del progreso individual, en el que se pretende discernir en qué medida un sujeto avanza en sus conocimientos o en su conducta tomando como criterio unos objetivos predeterminados.

Evaluación normativa: es la evaluación de corte tradicional, que se basa en el uso de instrumentos psicométricos. El referente es un grupo normativo determinado (otros programas, proyectos o intervenciones) y establece la comparación entre los resultados obtenidos por cada persona o grupo determinado, con los obtenidos por otras personas o grupos a los que se haya aplicado un programa de intervención psicopedagógica similar. Es una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a una determinada persona en función del grupo en el que se le haya incluido. Esta modalidad de evaluación puede resultar útil cuando se trate de conocer datos estadísticos acerca del rendimiento concreto de alguna persona o grupo de intervención en relación con otros grupos.

2.1.2 Ámbitos de la evaluación psicopedagógica

Entendemos por ámbito el espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí. En psicopedagogía, se refiere a los grupos de problemas sobre los cuales puede actuar en las diferentes dimensiones del diagnóstico escolar. La evaluación abarca a todo hecho educativo;

entendemos como “hecho” tanto objetos o entes abstractos, como personas. El propósito de la evaluación psicopedagógica no es obtener información para clasificar y profundizar en las limitaciones, sino para facilitar desde el contexto escolar la respuesta educativa adecuada a las necesidades detectadas, que permita alcanzar, en la medida de lo posible, los objetivos establecidos en el currículo. Los elementos que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en los ámbitos de la evaluación psicopedagógica. La evaluación de las necesidades psicopedagógicas de un estudiante, como base para la orientación, requiere un marco claro y detallado que guíe al psicopedagogo en el proceso de evaluación. Dicho encuadre reflejará tres ámbitos de evaluación potencialmente relevantes:

- El conocimiento necesario para planear y actuar efectiva y apropiadamente.
- Las actitudes precisas para tener éxito en el centro educativo.
- Las habilidades necesarias para planificar, actuar y triunfar.

El hecho de poder centrarse en las competencias curriculares facilita el diálogo entre el psicopedagogo y el profesor. El aprendizaje de determinados contenidos es el resultado de la ayuda guiada que el alumno recibe del profesor, pero también de los compañeros. Es indispensable observar y analizar el currículo en acción, la interacción entre el profesor y el alumno, y entre el alumno y sus compañeros en el aula. También deben examinarse las directrices generales del centro educativo, que deben reflejar la realidad socioeconómica y cultural de la comunidad, y las programaciones de aula y/o del ciclo, para analizar cómo se han tenido en cuenta los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado; el tipo de ayuda que se presta; la metodología y la

organización del aula; las actividades de enseñanza y aprendizaje; los materiales curriculares que se utilizan, etc. El carácter contextual de la evaluación psicopedagógica permite elaborar propuestas de cambio en el mismo contexto en el que se realiza la intervención. Cualquier proceso de cambio reclama necesariamente consecuencias organizativas. Lo importante es seleccionar las variables más directamente relacionadas con la valoración de las enseñanzas de los alumnos y con el diseño de la respuesta educativa.

La evaluación psicopedagógica debe incluir las capacidades relativas al desarrollo personal y social del alumno, lo que requiere la valoración conjunta del equilibrio personal o afectivo, de la relación interpersonal y de actuación e inserción social. Dada la sólida interrelación entre éstos, es complejo evaluarlos por separado.

Es necesario determinar lo que el alumno es capaz de hacer, en qué condiciones y contextos, en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares. Esto facilita la planificación de la consiguiente intervención. También es importante considerar el peso que el contexto familiar tiene sobre el alumno. La evaluación psicopedagógica debe recoger información pertinente y susceptible de concretarse en actuaciones educativas a desarrollar en la escuela o en colaboración con la familia.

2.1.3 Agentes que intervienen en la evaluación psicopedagógica

El profesor es un mediador imprescindible entre el psicopedagogo, el alumno y la institución escolar. Establecer vías de comunicación claras y concisas con el profesorado, delimitando en todo momento las funciones

y actividades que cada uno tiene que realizar, es uno de los puntos clave sobre los que se sustenta el éxito del trabajo realizado por el psicopedagogo. El profesor asume las funciones de:

- Solicitar una evaluación.
- Proveer información esencial, pues es un observador privilegiado de lo que sucede en el ámbito educativo.
- Poner en práctica las orientaciones.
- Servir de mediador con la familia.

La participación del alumno en la evaluación psicopedagógica enriquece la información sobre la valoración de su competencia curricular, además de analizar la práctica educativa que se lleva a cabo en el aula, su incidencia en el aprendizaje y su relación con los aspectos emocionales propios del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno puede ofrecer datos relevantes sobre este proceso a partir de cómo cada uno de los agentes implicados vive y siente lo que ocurre en el aula.

La familia puede intervenir de manera activa, constructiva y colaborativa en todo el proceso de la evaluación psicopedagógica, y no limitarse a ser una fuente de información y una receptora pasiva de las indicaciones y modificaciones que desde el punto de vista del psicopedagogo deben llevarse a cabo en casa. Muchas veces se planifica una entrevista de comunicación de resultados en forma conjunta con padres y autoridades (y/o el profesor), y debe discutirse entre ambas partes si los padres aceptan las indicaciones y asumen el compromiso de cumplirlas, ya que el centro educativo es quien mantendrá una relación

continuada con el alumno y la familia. Sin embargo, esto no excluye que el psicopedagogo se reúna con los padres en forma individual.

La evaluación psicopedagógica no debe ser realizada sólo por especialistas que usan técnicas sofisticadas; al contrario, se debe llegar a un acuerdo en las formas de colaboración que permitan hacer de la evaluación psicopedagógica un proceso compartido entre el psicopedagogo y las personas implicadas, en especial el profesor. Desde la base de la colaboración al servicio del desarrollo del alumno, será posible analizar conjuntamente las ayudas que se deben arbitrar en el proceso de enseñanza y que harán más viable su puesta en práctica.

2.1.4 Fases del proceso de evaluación

La evaluación psicopedagógica implica un proceso conformado por una serie de tareas estructuradas en diferentes etapas que, en general, siguen las fases del método hipotético-deductivo. Aunque la evaluación se concibe como un proceso continuo, es posible diferenciar los momentos clave y el empleo de las técnicas y procedimientos más relevantes a los mismos. Muchos autores difieren respecto al número de fases o etapas del proceso evaluativo y en las tareas que se incluyen en cada una de ellas, pero se considera que el proceso de evaluación no es rígido y no necesariamente debe cumplir los pasos expuestos, ya que se realiza en función de la solicitud y las necesidades concretas. Todas las fases están relacionadas e interactúan entre sí, y si se da un cambio en alguna de ellas, las demás se verán igualmente afectadas. La mayoría de autores mencionan las siguientes etapas claves:

2.1.4.1. Demanda de la evaluación

El proceso evaluativo empieza con una demanda explícita del mismo, que puede ser individual o grupal, pero siempre debe tener presente su objetivo, que es mejorar la situación que se presenta por otra mejor o más deseable, ya sea a través de programas de prevención, de intervención, o de reeducación específica. Se subdivide en dos fases: la delimitación de necesidades y la formulación de la actuación.

En la primera fase, se trata de analizar las necesidades de desarrollo que presenta actualmente el alumno. Esta estimación se entiende como la diferencia entre los aprendizajes que se consideran convenientes para ese alumno en ese momento y los que actualmente tiene. Se puede centrar la atención, por ejemplo, en las áreas en las que se sospecha que existen ciertas deficiencias, en el caso de sujetos conocidos previamente, o bien abarcar todos los ámbitos. La segunda cuestión está relacionada con la selección de los comportamientos que pueden ser representativos de los aprendizajes del área del desarrollo en consideración. Una vez delimitadas las necesidades de desarrollo del alumno, se trata de precisar los aspectos de los que es conveniente indagar las posibilidades de optimización. Es importante destacar que este estudio no tiene que estar restringido a los déficits, sino que es posible dirigirlo también capacidades o habilidades que sin ser carenciales o problemáticas, puedan ser potenciadas con la intervención, ya que la evaluación psicopedagógica no se centra exclusivamente en la corrección, sino que su objetivo es fundamentar actuaciones de carácter preventivo y potenciador.

Después de delimitar las necesidades del alumno sobre el que se va a indagar, la segunda fase consiste en concretar las cuestiones a las que ha de responder la evaluación psicopedagógica y, para ello, se fijan las pautas de actuación.

2.1.4.2. Recogida inicial de información

En esta fase se procede a obtener toda la información posible relacionada con el sujeto, tanto en el ámbito de su historia personal y sociofamiliar como en el ámbito académico y su rendimiento. Para ello se utilizan generalmente las técnicas de observación asistemática, la autobiografía, los listados de conductas, las escalas de apreciación, las entrevistas, los archivos, etc. Es importante consultar los informes diagnósticos previos y los expedientes personales o académicos que tuviera el evaluado. También vale la pena observar el aula, el centro educativo, la familia y, de ser posible, la comunidad.

2.1.4.3. Formulación de hipótesis

Esta fase hace referencia al establecimiento de supuestos explicativos del aprendizaje, sobre la base de la información obtenida y del conocimiento científico acerca de las relaciones que existen entre el área de exploración y el estudio de las variables personales, ambientales, de la estructuración de las funciones psicológicas y emocionales, de los procesos básicos que determinan el aprendizaje y el comportamiento, etc.

2.1.4.4. Validación de las hipótesis

En esta fase se contemplan otras subfases de recogida de información, su tratamiento y el contraste de hipótesis.

Se ha de recoger la información sobre las variables previstas, por medio de procedimientos e instrumentos previamente decididos y en los momentos indicados. Esto supone que se determine la instrumentación que se utilizará para tomar datos sobre las variables, cuándo se realizará y cómo se llevará a cabo. En esta subfase también se tendrá en cuenta el tratamiento, la integración y la interpretación de datos de distintas fuentes.

Posteriormente se comprueba el contraste de hipótesis, es decir, si los enunciados deducidos de las hipótesis corresponden o no con la realidad de la información recogida. En este punto, se deben plantear dos cuestiones importantes: comprobar que nuestros supuestos no son contradictorios con los datos recogidos, lo cual nos permite continuar con el proceso evaluativo; o en el caso contrario, sería necesario volver a plantear la formulación de hipótesis.

2.1.4.5. Dictamen de resultados

En este punto del proceso evaluativo, es decir, con la recogida de datos, se produce una intervención indirecta, en el sentido de que la información recogida puede hacer cambiar la orientación del proceso. Si en la síntesis diagnóstica no se necesita otro tipo de intervención o reeducación, entonces al elaborar el dictamen, y de común acuerdo, se toma la decisión de finalizar el proceso.

En el caso de que a partir de la toma de decisiones se opte por continuar con el proceso evaluativo hacia una profundización en el análisis, se entra en una fase de reformulación o corrección de las hipótesis, y otra vez se diseña la recogida de datos. Ésta se hará de forma interactiva y desde una perspectiva de multicomponentes (diferentes técnicas según el objetivo que se va a evaluar, varios informantes, etc.).

Con la síntesis diagnóstica se llega a una segunda comunicación de resultados que definirá el resto del proceso. Sea una orientación o una intervención, en ambos casos se procede a una programación que recoge la guía para ayudar al evaluado, especialmente si es una intervención psicopedagógica. Si la intervención tiene lugar, es necesario hacer una valoración del programa para saber si ha tenido resultados positivos. Otro aspecto importante es realizar una evaluación continua del alumno.

En el caso de que la valoración de los datos recogidos no sea positiva, o que el programa de intervención no haya producido los beneficios que se esperaba, es necesario reformular las hipótesis, recabar más información, trabajar con un equipo multidisciplinario, diseñar de nuevo la intervención y elaborar un informe valorativo del proceso. El planteamiento será cíclico y se repetirá tantas veces como sea necesario, puesto que el proceso evaluativo finaliza cuando se hayan logrado los objetivos.

2.1.5 Técnicas de evaluación

Son aquellos procedimientos que permiten la obtención correcta de información y datos. Existe una consideración errónea de que todas las técnicas utilizadas en la evaluación psicopedagógica son tests psicológicos. Sin embargo, las técnicas son los procedimientos utilizados para realizar un diagnóstico, mientras que un test implica un instrumento sistemático y tipificado que compara la conducta de dos o más personas. Las técnicas sirven para medir variables y deben cumplir los requisitos de confiabilidad, validez y tipificación.

Entre las técnicas de evaluación de las que se vale el evaluador psicopedagógico encontramos las objetivas, las subjetivas, las proyectivas y las psicométricas.

2.1.5.1. Técnicas objetivas

Este grupo de técnicas aborda las fuentes de la información que deriva de situaciones objetivas y controladas de observación directa sobre la conducta del sujeto. Se caracterizan por tener alternativas de respuesta limitadas, por ser sistemáticas y estructuradas, por emplear respuestas cerradas (el examinado no puede alterarlas) y porque evalúan aspectos muy concretos de la personalidad. En las pruebas objetivas, las mediciones se basan en la ejecución u observación de la conducta del sujeto en situaciones controladas, la valoración de las respuestas es cuantitativa, se exige que la respuesta sea adecuada o pertinente, el registro de los datos supone una mínima acción por parte del examinador, y responden a una sola dimensión de la personalidad. Algunas técnicas objetivas son

los cuestionarios, los inventarios, las escalas de estimación, las técnicas observacionales, etc.

2.1.5.2. Técnicas subjetivas

Estas técnicas dan libertad a los sujetos para dar una respuesta. Son más difíciles de evaluar y exigen una mayor preparación por parte del evaluador. Tienen como objetivo la percepción del sujeto sobre sí mismo y sobre el ambiente. Las técnicas subjetivas permiten la calificación o clasificación, según atributos o descripciones verbales que el sujeto hace sobre él mismo, sobre personas, objetos o conceptos, o bien que otros hacen sobre él. En estas técnicas, las respuestas son fruto de las opiniones del propio sujeto. El procedimiento de interpretación es flexible, el material es semiestructurado, la respuesta es voluntaria, por lo que el examinado puede percibir la finalidad de la técnica y falsear la respuesta ofrecida, y la interpretación de los resultados puede ser cualitativa o cuantitativa, dependiendo de los objetivos a evaluar. Algunas técnicas subjetivas son las Listas de Adjetivos, las Técnicas de Clasificación Q, entrevistas, autoinformes, etc.

2.1.5.3. Técnicas proyectivas

Están dirigidas a los aspectos inconscientes de la conducta, y dan lugar a una amplia gama de respuestas del sujeto. Son altamente multidimensionales, y producen datos de respuesta sumamente ricos en un sujeto que tiene muy poca conciencia de los verdaderos propósitos de la prueba. Ofrecen al evaluado una gran libertad de respuesta, lo que exige un alto grado de preparación de la persona

que va a interpretar los resultados. Los estímulos de estas pruebas son muy poco estructurados. Estas técnicas son ideales cuando las objetivas, subjetivas y psicométricas no arrojan suficiente información sobre la problemática, o cuando pensamos que pueden complementar la información obtenida por medio de otras fuentes, o bien, cuando se sospecha que el evaluado se vale de mecanismos de defensa para encubrir determinados comportamientos presentes o pasados. Se aplican habitualmente en las evaluaciones clínicas. Tienen como inconveniente un bajo índice de validez.

2.1.5.4. Técnicas psicométricas

Se basan en la medición de diversos aspectos del comportamiento por medio de reactivos estructurados, que se conocen como tests. Los criterios de cuantificación para estas pruebas han sido establecidos de acuerdo a procedimientos estadísticos y, en ocasiones, clínicos. Permiten obtener información cuantificada, sujeta a norma, uniforme, homogénea, precisa, objetiva y generalizable a contextos más amplios de población, a partir de muestras representativas. La fuente de orientación y posterior medición es el resultado de las pruebas verbales del sujeto.

Según los aspectos del comportamiento a medir, pueden clasificarse en:

Pruebas de capacidad: permiten evaluar lo que una persona puede hacer, y las posibilidades de actuación y adquisición de técnicas para un mayor rendimiento personal y social. Éstas, a su vez, se dividen en pruebas de rendimiento y de aptitudes. Entre las pruebas de

capacidad están las Matrices Progresivas de Raven, tests de Factor “G”, T.E.A., Pruebas de instrucción, etc.

Pruebas de conducta o personalidad: estas pruebas pretenden determinar la reacción del individuo a las circunstancias naturales de la vida, entendidas como reflejo de su personalidad. Entre estas pruebas están: ESPQ, HSPQ, MMPI, etc.

2.1.6 Instrumentos de evaluación

Al comenzar un proceso de orientación o de diagnóstico, el evaluador se plantea qué elementos y en qué medida necesita conocer para poder realizar su labor, intentando en todo momento no perder de vista el objetivo de ayudar a las personas con las que está trabajando.

Los instrumentos son una serie de herramientas de trabajo útiles para la recolección de datos de forma que orienten el trabajo del evaluador y le permitan acercarse, con base en esta información, a los aspectos que se pretenden identificar, optimizar o corregir, con una visión mucho más clara, objetiva y global de la realidad. Éstos se relacionan estrechamente con los modelos teóricos. Cuando el psicopedagogo se acerca a la realidad educativa desde cualquiera de sus ámbitos, lo hace irremediamente desde un modelo teórico que orienta y da sentido a sus actuaciones. Esto ocurre de igual forma en la orientación educativa, de tal manera que a la vista de una situación, se ubica en una concepción determinada. De esta forma, al abordar dicha situación empleamos una metodología, estrategias e instrumentos acordes con dicho planteamiento. Los instrumentos pueden servir eventualmente para más de un modelo, siempre y cuando se ajusten al contexto concreto y puedan orientar hacia

la información necesaria. La importancia de conocerlos radica en poder utilizarlos de manera útil y precisa al servicio de nuestras necesidades. Pueden ser estandarizados o no estandarizados.

2.1.6.1. Instrumentos estandarizados

Son todas las herramientas que se pueden encontrar en el mercado, científicamente comprobadas, tanto en validez como en fiabilidad. Las pruebas estandarizadas son elaboradas para medir diferentes variables: inteligencia; personalidad; psicomotricidad; lenguaje; orientación escolar, personal y profesional; etc.

Antes de elegir una prueba determinada se debe tener en cuenta una serie de aspectos que, de pasarse por alto, invalidarían los resultados de la misma: edad del paciente, nivel cultural, problemática, recursos disponibles, tiempo, espacio y, concretamente, todos los condicionantes específicos de la prueba en cuestión.

2.1.6.2. Instrumentos no estandarizados

Son las herramientas que el evaluador puede desarrollar de manera personal para obtener una mayor información sobre el objeto de estudio.

Al diagnosticar u orientar, existen una serie de factores mucho más específicos que las pruebas estandarizadas pueden estar pasando por alto. Estos pueden ser el contexto familiar, escolar, social, así como los intereses, preferencias, aptitudes, actitudes, metas, etc. El análisis de estos factores cualitativos precisa de otro

tipo de técnicas, como la entrevista, la observación, el estudio de casos, la anamnesis, los cuestionarios, el diario, el registro anecdótico, etc., más toda la información que aparezca durante el proceso de evaluación y que el evaluador considere importante registrar, como la ejecución de un dibujo en un momento determinado para ver el grado de presión del lápiz o la rigidez del trazo, sin tener que usar para ello pruebas estandarizadas.

2.1.7 El informe psicopedagógico

Es el registro escrito de la apreciación diagnóstica que hace el psicopedagogo de la evaluación de una persona. Es también una forma de comunicar resultados, una síntesis de los datos más relevantes y una contribución para la toma de decisiones a partir de las recomendaciones dadas. El proceso de evaluación siempre debe finalizar con la comunicación oral y/o escrita de los resultados obtenidos en el proceso. Por lo tanto, el informe psicopedagógico es un documento en el que se deben plasmar los resultados de la evaluación realizada, las descripciones pertinentes, las orientaciones y sobre todo, las intervenciones que se consideran oportunas para optimizar los resultados. Generalmente se recogen los objetivos planteados inicialmente por el sujeto o demandante, y cuando las circunstancias lo ameriten, también se dará cuenta de la valoración de los tratamientos aplicados. Siempre se debe finalizar el trabajo con un informe de todo el proceso y, lo más importante, hacer un pronóstico y precisar las orientaciones de la intervención. Los aspectos fundamentales de un informe psicopedagógico son:

- El informe supone un testimonio archivable y duradero del proceso de evaluación efectuado por el experto; también se puede considerar su

función de apoyo mnésico al que en cualquier momento se puede recurrir, ya que en él constan los datos debidamente sintetizados y analizados.

- Es una fuente de información o de contrastación de las hipótesis formuladas, lo cual facilita el proceso de orientación y tratamiento necesario.
- Permite una buena comunicación de los resultados del proceso evaluativo; esta función es importante tanto para el experto que la remite, como para el alumno o, en su caso, el profesor del alumno y otros profesionales afines.
- Es un documento legal en el sentido de ser una fuente de información de un momento concreto de la vida del sujeto, en el que se pueden apoyar decisiones jurídicas; y, por otra parte, permite dar orientaciones y recomendaciones necesarias para la intervención educativa que se va a desarrollar.
- Puede, además, convertirse en el documento testimonial de la conducta del sujeto que, tanto para el evaluador como para el evaluado, tiene un gran valor terapéutico.

Un informe debe ser un documento científico, que sea un cauce de comunicación y que tenga utilidad. Además, le da un carácter oficial al trabajo realizado. Es un documento que supone el producto de una actividad, ajustado a unas normas tales que, a través de ellas, se llega a unos resultados que están relacionados con los objetivos planteados. Tal proceso siempre es realizado por un experto (psicólogo, pedagogo o psicopedagogo) que asume la responsabilidad del informe final. Es similar a una investigación científica, ya que su contenido debe ser replicable o contrastable por otros posibles diagnosticadores.

El informe psicopedagógico es un vehículo de comunicación. Es necesario en sí mismo, ya que es una garantía para el propio especialista, pero también lo es como vehículo de transmisión de información a otras personas. Es el medio más importante de comunicación de resultados diagnósticos y exige a su vez que se cumpla la segunda característica: que sea comprensible para las personas que lo reciben. Todo esto implica, por una parte, que en él deben figurar las personas o entidades que han demandado la exploración y a las cuales se dirige el informe; y, por otra parte, se utilizará un lenguaje adecuado, tanto por su extensión como por su contenido. La redacción y el contenido de los informes varían según los destinatarios y los objetivos propuestos. El informe debe ser útil y presentar orientaciones concretas, sobre la base de los objetivos planteados previamente en la exploración psicopedagógica.

Una posible organización del informe psicopedagógico podría ser la siguiente:

- Carátula o portada: incluye el nombre del alumno y del centro, así como la fecha.
- Datos personales: identificación del alumno y de todos aquellos datos relevantes que sea oportuno destacar.
- Motivo de consulta.
- Conducta general del sujeto: datos significativos en relación a la actitud del sujeto durante el proceso de evaluación.
- Instrumentos utilizados: esta información permite conocer las herramientas que se utilizaron en la evaluación y la información que proporciona cada una de ellas. En este apartado también vale la pena incluir a los profesionales implicados.

- Historial escolar: información que se considere necesaria que conozcan los profesionales que interaccionan con el alumno.
- Desarrollo general del alumno: condiciones personales de salud; elementos específicos del desarrollo (capacidades cognitivas, psicomotricidad, comunicación, personalidad y desarrollo social).
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje.
- Contexto escolar (centro, aula).
- Contexto socio-familiar.
- Identificación de las necesidades educativas (síntesis del proceso de evaluación y planificación de la respuesta educativa).
- Orientaciones para la propuesta curricular: visión del conjunto orientada a establecer las medidas necesarias (curriculares o medios materiales) para ajustar la respuesta educativa a las necesidades diagnosticadas: medidas, recursos, servicios en los diferentes contextos: centro, aula, tutoría, familia, comunidad.
- Fecha, firma y sello.

2.1.8 El evaluador psicopedagógico

Es el especialista o experto que realiza el diagnóstico educativo. Además de su formación profesional debe utilizar los modelos paradigmáticos que proporcionan a su quehacer científico la teoría y las técnicas de diferentes escuelas, tales como: la psicología diferencial, la metodología experimental, la metodología humanista, etc. Según Busián y Marín, citados por Iglesias Cortizas³, el profesional que lleva a cabo el proceso de diagnóstico pedagógico o educativo debe contar con las siguientes cualidades esenciales:

³ IGLESIAS CORTIZAS. Op. Cit. Pp. 75

- Conocimiento completo del proceso de aprendizaje de la materia investigadora y de todos sus aspectos, así como de los síntomas indicativos de la aparición de anomalías.
- Conocimiento de los factores que contribuyen, normalmente, a las dificultades de aprendizaje y los trastornos del lenguaje.
- Habilidad para considerar críticamente todas las hipótesis explicativas posibles del problema.
- Aptitud para aplicar, eficaz e inteligentemente, los métodos diagnósticos usados normalmente, y capacidad para adaptarlos a las necesidades del momento.
- Capacidad para reconocer la influencia de determinadas condiciones cuyo diagnóstico precisa los servicios de especialistas de otros campos (medicina, foniatría, otorrinolaringología, psiquiatría, fisiología, endocrinología, sociología, etc.).
- Capacidad para sintetizar los hallazgos de índole diversa, o identificar los factores que, probablemente, han contribuido a crear la dificultad.
- Aptitud para evaluar el éxito del programa establecido.

Rodríguez Espinar, citado por Santana Vega⁴, hizo una selección de áreas y competencias para ser desarrolladas en la formación del orientador psicopedagógico. Estas áreas son: la relación personal en orientación; diagnóstico y orientación; consulta y formación; procesos de enseñanza y logros educativos; desarrollo y educación vocacionales; información académica, vocacional y profesional; recursos especializados de ayuda y consulta; y desarrollo y coordinación de programas de orientación.

⁴ SANTANA VEGA, Lidia E. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Ediciones Pirámide. España. 2007. Pp 318.

2.1.9 Aspectos éticos

La evaluación debe considerarse como exploración y diagnóstico que cuantifica datos, pero matizado por las actitudes de precaución y cautela en el uso de acceso a la información, esto es, el derecho a la devolución de la información por parte del cliente, o del alumno y de sus representantes (padres o tutores). De esta forma, el profesional debe conocer adecuadamente sus limitaciones y seleccionar con cuidado el diseño exploratorio, los instrumentos y procedimientos de análisis, y realizar el diagnóstico adecuado a los desórdenes mentales que corresponda, o que orienten la intervención para superar las dificultades o alteraciones de aprendizaje educativo correspondiente. Esto implica varias tareas, por ejemplo, analizar las condiciones técnicas de las pruebas (validez, fiabilidad, discriminación, etc.), si están adaptadas a la realidad en la que se desenvuelve el evaluador, si existen valoraciones correctas, si las muestras utilizadas son propias del contexto social, si son pruebas obsoletas o anticuadas, etc., y utilizar los datos obtenidos con las precauciones que implican dichas limitaciones. Por otro lado, también se puede considerar si las condiciones de administración de las pruebas, en especial en aplicaciones colectivas, se han dado sin perturbaciones considerables que alteren los resultados.

Igualmente, al momento de elaborar el informe, deben considerarse algunas precauciones éticas: primero, la prudencia en el uso de términos que comportan denotaciones peyorativas, que podrían implicar etiquetas, por ejemplo: los términos normal/anormal, inteligente/torpe, etc.; segundo, que se garantice el derecho de confidencialidad, lo cual implica que los resultados de la evaluación son de carácter privado y el evaluador está obligado a protegerlos y no difundirlos fuera del círculo terapéutico;

tercero, que se garantice el anonimato en las exposiciones públicas de los resultados obtenidos; y cuarto, que se elabore con rigor, claridad e inteligibilidad.

2.2 Enfoque por competencias

Las competencias son la capacidad para conjuntar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en diferentes ámbitos: familia, comunidad, escuela y trabajo. Las competencias pueden potenciar o anular las capacidades naturales de la persona. Son características subyacentes (es decir, son parte profunda de la personalidad, aunque pueden ser innatas o adquiridas), y están causalmente relacionadas a un estándar de efectividad y a un desempeño superior en un trabajo o situación.

Como se explicará más adelante, el enfoque en referencia tiene sus bases en dos grandes teorías: el conductismo y el constructivismo. Desde el punto de vista conductista, las competencias son el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para que la persona pueda incorporarse más fácilmente al mercado de trabajo con herramientas básicas que los hagan más capaces. Se promueve, asimismo, que las personas las desarrollen en un contexto específico, y que sean capaces de aplicarlas a otros ámbitos desde una lógica de transferencia.

Desde el punto de vista constructivista, las competencias son consideradas como la capacidad de aplicar, en diferentes contextos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas desarrollan en ambientes, en un primer momento, cercanos a la vida escolar o familiar. Sin embargo, a fin de proporcionar referentes diversos a los

estudiantes y profesionales en formación, se hace necesario que los sujetos socialicen experiencias e intercambien puntos de vista, en los que las personas ponen en juego no sólo la necesidad de demostrar en qué son competentes, sino que, más allá de ello, se favorece el riesgo de la equivocación, de la deducción y del autorreconocimiento de las estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias que se ponen en marcha desde la individualidad de cada quien.

Desde este punto de vista, las competencias se enfocan más hacia los procedimientos que se siguen para desarrollar las diferentes actividades, teniendo cuidado de precisar siempre cuál es el desempeño del sujeto, desde la lógica procedimental, y recuperando asimismo las condiciones concretas en las que se realizó el procedimiento para su desarrollo. Asimismo, se entiende que, para cada sujeto, el desarrollo de las competencias implica la adquisición de un conjunto de conocimientos teóricos y de habilidades adquiridas para realizar algo, en el que siempre estarán expresados los propios valores y actitudes. Concretamente, desde esta concepción, no se puede considerar el desarrollo de ninguna competencia si no se ven involucradas las emociones, actitudes y valores de quien la aplica.

Las competencias no surgen de forma aislada ni por ejercitación y repetición mecánica de información. Su desarrollo requiere que los sujetos aprendan de lo que viven día a día en experiencias escolarizadas y extraescolarizadas; requiere asimismo la acomodación de estructuras mentales y el reconocimiento de la individualidad y la personalidad, así como la retroalimentación.

Según Ernst & Young, citados por Alles⁵, las competencias que garantizan el éxito son: los conocimientos que derivan de la aplicación de una técnica específica, las habilidades que normalmente se adquieren mediante entrenamiento y experiencia, y las cualidades, algunas de las cuales están relacionadas con rasgos o características personales y son más difíciles de obtener y modificar en corto plazo.

Este modelo está dirigido a la capacidad de desarrollar competencias, de ahí que los indicadores del mismo sean: transferencia, eficacia y mantenimiento de competencias. El modelo incluye la programación de objetivos tanto de conocimientos (aspecto cognitivo) como de destrezas (aspecto operativo). La meta central es formar personas que sean capaces de ayudar a otras personas. El enfoque por competencias parte de la premisa de que todos contamos con experiencias que nos sirven para aprender, y estos aprendizajes pueden ser aplicados a los diversos contextos en los que se desenvuelve el individuo.

2.2.1 Bases teóricas

El enfoque por competencias, para la construcción de sus argumentos y referentes teóricos, se basa en dos teorías: la teoría conductista y el enfoque constructivista. En primer lugar, la teoría conductista ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias: argumenta que se puede observar y demostrar, a lo largo de un proceso formativo, el grado en que éstas se han logrado. Para ello, se recomienda distinguir cuáles serán las evidencias que se mostrarán o entregarán a lo largo de un proceso educativo.

⁵ ALLES, Martha Alicia. Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias. Ediciones Granica. Argentina. 2000. Pp 318.

Por su parte, la teoría constructivista ofrece al enfoque basado en competencias referentes que permiten enriquecer la noción del acto educativo, al poner en el centro de éste el aprendizaje y la actitud del alumno para la búsqueda y la construcción de lo significativo.

El enfoque por competencias también centra su atención en el proceso de aprendizaje y, desde parámetros constructivistas, extiende la necesidad de lograr la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que se vive aquí y ahora, pero también a lo que se necesita para poder potenciar su vida futura. Se habla entonces de contenidos que tienen un significado integral para la vida.

Si bien es cierto que el enfoque basado en competencias retoma, de manera general, elementos de la teoría conductista y del constructivismo, también es cierto que, al aplicarse en diferentes países, algunos de éstos se han inclinado más por implantar acciones más ajustadas al conductismo y otros, al constructivismo. Los teóricos del modelo de formación tradicionalmente seguido en los países anglosajones han estado especialmente interesados en establecer taxonomías de competencias que, desplegadas de una determinada manera, garantizarían una actuación eficaz del psicopedagogo. Estos supuestos están basados en el enfoque conductual; éste presupone que a lo largo del período de formación se van a generar una serie de cambios en la conducta de los psicopedagogos, o estudiantes de psicopedagogía, en concordancia con los objetivos predeterminados por las competencias.

El planteamiento conductista, mediante descripciones precisas y detalladas, enfatiza los términos en los que los futuros profesionales deben demostrar la adquisición de las competencias solicitadas por agentes que son externos (o que no participan de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje) a los sujetos que las ponen en juego. En otras palabras, esta vertiente del enfoque basado en competencias trata de dar respuesta a las demandas externas solicitadas por el mercado laboral.

Al respecto, uno de los principales argumentos que ha servido como crítica a este enfoque señala que lo anterior promueve el desarrollo de indicadores de competencia que son impuestos desde agentes externos y en los que no interviene la reflexión de cada una de las personas que participan en el proceso de aprendizaje y la ejecución de conocimientos y habilidades.

El planteamiento constructivista pone principal atención a los procesos de reflexión que están en el centro de las respuestas de cada uno de los sujetos que tratan de desarrollar alguna competencia. Para ello se reconocen los elementos cognitivos, motores y socioafectivos que cada quien pone en juego al momento de realizar determinada actividad.

Malpica, citada por Ramírez Apáez y Rocha Jaime⁶, amplía las diferencias entre ambos enfoques: “hay una gran variedad de perspectivas para definir [competencia]: desde aquellas que se centran más en el análisis de las demandas del exterior hacia el sujeto, que asocian la competencia directa con las exigencias de una ocupación y que, por tanto, la describen en términos de lo que debe demostrar el

⁶ RAMÍREZ APÁEZ, Marissa y Maricela Patricia ROCHA JAIME. Guía para el desarrollo de competencias docentes. Editorial Trillas. México. 2006. Pp 14.

individuo, hasta las que privilegian el análisis de aquello que subyace en las respuestas de los sujetos; es decir, más definida por los elementos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer.”

2.2.2 Clasificación de las competencias

Varios autores han clasificado los diferentes tipos de competencias que se pueden desarrollar, a fin de identificar en qué forma se pueden propiciar éstas desde el trabajo de cada profesional. Ramírez Apáez y Rocha Jaime⁷ mencionan las siguientes:

Básicas: se desarrollan como producto de la educación básica. Sirven para poder adquirir otras competencias más complejas. Están asociadas a conocimientos de índole formativa. Por lo anterior, son las que se solicitan en el mercado laboral como mínimas. Algunos ejemplos son: capacidad de lectura y escritura, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para la toma de decisiones, capacidad de comunicación oral.

Para la vida: son las que permitirán que los sujetos se integren a la vida en sus diferentes ámbitos: familiar, escolar, laboral, como miembros de una sociedad. Se refieren a aquellas capacidades, disposiciones o características internas al individuo que son desarrollables, o bien las que se despliegan en las relaciones interpersonales. Algunos ejemplos son: disposición a cooperar, capacidad de negociación o comunicación interpersonal. Se vinculan estrechamente con las competencias básicas.

⁷ RAMÍREZ APÁEZ, Marissa y Maricela Patricia ROCHA JAIME. Op. Cit. Pp 19-20.

De asignatura: hacen referencia al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan a partir de estudiar y trabajar en una asignatura de forma específica. Algunos ejemplos son: interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social o utilizar el diálogo como una forma para resolver conflictos.

Profesionales: se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de una profesión particular. Es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello. Son aquellas por las que se busca y se emplea a la mayoría de las personas. Se refieren a lo que determina la esencia de un cargo o un rol. Para la mayoría de los oficios o roles, estas competencias son de carácter funcional. En el caso de la psicopedagogía, podrían ser, por ejemplo: capacidad para elaborar planificaciones en función de situaciones y contextos concretos.

Laborales: este tipo de competencias son las que pueden compartir diferentes profesionales o trabajadores, porque no son propias de un área de estudio, sino que se adquieren primordialmente por la experiencia y la práctica en la realización de funciones determinadas. Pueden ser de naturaleza variable, ya sea actitudinales o sociales, y funcionales. Algunos ejemplos son: la capacidad de trabajar en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc.

3. Hipótesis de trabajo

Para la presente investigación se formuló la siguiente hipótesis: “El evaluador psicopedagógico emplea competencias laborales y profesionales específicas al llevar a cabo una evaluación psicopedagógica.”

4. Delimitación

El trabajo empírico de esta investigación se llevó a cabo en la ciudad capital, entre los meses de noviembre del 2010 y marzo del 2011. La población estudiada estuvo formada por profesionales graduados tanto de práctica privada como de práctica institucional, de ambos sexos, sin restricciones de edad, que se dedican a la evaluación psicopedagógica. La investigación se centró en las competencias que estos profesionales emplean en su labor como evaluadores.

I. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

1. Técnicas

Para la selección de la muestra, se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico de conveniencia, que consistió en escoger a la muestra entre aquellos miembros de la población que tuvieran las características que convinieran a la investigación. Se seleccionó una muestra de 30 profesionales graduados: 15 que laboran en la práctica privada y 15 que laboran en el área institucional (es decir, que laboran en instituciones educativas), de ambos sexos.

Para la recolección de datos, se construyó la Escala de Competencias del Evaluador Psicopedagógico usando la técnica de la escala tipo Likert, que consiste en un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir las reacciones del sujeto. El objetivo de este instrumento fue identificar las competencias que los evaluadores psicopedagógicos consideran importantes, con qué frecuencia las ponen en práctica y cómo adquirieron estas competencias. La escala se aplicó de manera individual.

Para interpretar los resultados, se procesó independientemente cada una de las competencias descritas en la escala. Para la primera y segunda columna, se obtuvo el promedio ponderado de las respuestas usando la siguiente fórmula:

$$\frac{[s1x1] + [s2x2] + [s3x3] + [s4x4] + [s5x5]}{NE} = X$$

NE

Donde: s1x1 es la suma de las respuestas tabuladas en la opción 1, multiplicada por uno.

s2x2 es la suma de las respuestas tabuladas en la opción 2, multiplicada por dos.

s3x3 es la suma de las respuestas tabuladas en la opción 3, multiplicada por tres.

s4x4 es la suma de las respuestas tabuladas en la opción 4, multiplicada por cuatro.

s5x5 es la suma de las respuestas tabuladas en la opción 5, multiplicada por cinco.

NE es el número de encuestas aplicadas.

El número por el que se multiplicó cada opción es el punteo asignado según la importancia o frecuencia atribuidas a cada competencia. Este resultado se interpretó como si los encuestados le atribuyeran a la función descrita en la pregunta, un X de importancia, si se considera que el punto máximo para cada una puede ser de 5.

Para la tercera columna, se obtuvo la frecuencia en que aparece cada opción y los porcentajes globales según la cantidad de respuestas dadas:

$$\frac{s1 \times 100}{NR} = X$$

Donde s1 es la suma de respuestas tabuladas para la opción 1 y NR sea el total de respuestas tabuladas en caso no sean igual a NE. El mismo procedimiento se aplica a s2, s3 y s4 (suma de respuestas tabuladas en la opción 2, en la opción 3 y en la opción 4, respectivamente).

2. Instrumentos

Para la recolección de datos, se usó Escala de Competencias del Evaluador Psicopedagógico, una escala tipo Likert, que consiste en un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir las reacciones del sujeto. El objetivo de este instrumento fue identificar las competencias que los evaluadores psicopedagógicos consideran importantes, con qué frecuencia las ponen en práctica y cómo adquirieron estas competencias.

En la Escala de Competencias del Evaluador Psicopedagógico se presentaron las competencias en forma de afirmaciones, divididas en dos bloques: competencias laborales o genéricas (ítem 1 al 5), competencias específicas del psicólogo (ítem 6 al 8) y competencias específicas del psicopedagogo (ítem 9 al 20). Se le pidió a cada sujeto que (a) calificara en una escala de 1 a 5 qué tan importante considera la competencia evaluada; (b) calificara en una escala de 1 a 5 con qué frecuencia emplea dicha competencia; y (c) indicara cómo aprendió a desarrollar esta competencia (ver Anexo I).

II. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Descripción de la muestra

Como ya se ha mencionado, la muestra estuvo compuesta por 30 profesionales graduados que hacen evaluación psicopedagógica como parte de sus labores. Éstos se dividieron en dos grupos: 15 que laboran en la práctica privada y 15 que laboran en instituciones.

Para la muestra de profesionales de práctica privada, los profesionales se encontraron en un rango de edad de entre 28 y 57 años, con una media de 40.4 años. El 93.33% de los profesionales encuestados fueron mujeres, y el 6.67% (una persona) fue hombre. El 93.33% de los profesionales encuestados son psicólogos, y el 6.67% (una persona) tiene una licenciatura en administración educativa.

Para la muestra de práctica institucional, los profesionales se encontraron en un rango de edad de entre 24 y 52 años, con una media de 36.2 años. Al igual que la muestra de profesionales de práctica privada, en la muestra de práctica institucional el 93.33% de los profesionales encuestados fueron mujeres, y el 6.67% (una persona) fue hombre. El 100% de los profesionales encuestados son psicólogos, y además, el 13.3% afirma tener un postgrado a nivel de maestría.

2. Interpretación de los resultados

Por el volumen de los datos obtenidos, éstos se resumieron en la Tabla 1: puntuaciones de importancia y frecuencia. Para la importancia, los datos se interpretaron de la siguiente manera:

- 1 – 1.99: Nada importante
- 2 – 2.99: Poco importante
- 3 – 3.99: No estoy seguro
- 4 – 4.99: Importante
- 5: Muy importante

Para la frecuencia con que se aplica, los datos se interpretaron de la siguiente manera:

- 1 – 1.99: Nunca
- 2 – 2.99: Rara vez
- 3 – 3.99: A veces
- 4 – 4.99: Casi siempre
- 5: Siempre

TABLA 1. PUNTUACIONES DE IMPORTANCIA Y FRECUENCIA					
No.	Competencia	Importancia		Frecuencia con que se aplica	
		Práctica privada	Práctica institucional	Práctica privada	Práctica institucional
<i>Competencias laborales (genéricas)</i>					
1	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	4.80	5	4.53	4.80
2	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	4.93	4.86	4.60	4.53

TABLA 1. PUNTUACIONES DE IMPORTANCIA Y FRECUENCIA (CONTINUACIÓN)					
No.	Competencia	Importancia		Frecuencia con que se aplica	
		Práctica privada	Práctica institucional	Práctica privada	Práctica institucional
<i>Competencias laborales (genéricas) (continuación)</i>					
3	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	4.60	4.93	4.20	4.33
4	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	4.60	4.73	4.20	4.46
5	Capacidad de comunicar resultados de manera oral y escrita.	4.66	4.86	4.46	4.60
<i>Competencias profesionales del psicólogo</i>					
6	Capacidad de comunicación asertiva para obtener información del desarrollo.	4.66	4.93	4.26	4.46
7	Habilidad de observación del comportamiento del evaluado y otras personas significativas.	4.66	5	4.53	4.80
8	Habilidad para elaborar pautas e instrumentos de recolección de información.	4.40	4.80	3.53	4.20
<i>Competencias profesionales del psicopedagogo</i>					
9	Identificación de los factores que causan las dificultades de aprendizaje.	4.93	5	4.53	4.60
10	Habilidad para reconocer la diversidad de los alumnos.	4.66	4.93	4.60	4.60
11	Habilidad para identificar el funcionamiento de las funciones cognitivas de los alumnos	4.73	4.80	4.73	3.93
12	Capacidad de seleccionar la modalidad de trabajo psicopedagógico, según las características de cada caso.	4.93	4.93	4.46	4.46
13	Capacidad de seleccionar las pruebas de acuerdo las necesidades de cada caso.	4.73	4.93	4.40	4.13

TABLA 1. PUNTUACIONES DE IMPORTANCIA Y FRECUENCIA (CONTINUACIÓN)					
No.	Competencia	Importancia		Frecuencia con que se aplica	
		Práctica privada	Práctica institucional	Práctica privada	Práctica institucional
<i>Competencias profesionales del psicopedagogo (continuación)</i>					
14	Capacidad para elaborar pautas de observación de los procesos relacionados con el desarrollo y el aprendizaje del niño.	4.20	4.86	3.80	4.26
15	Aptitud para aplicar eficazmente los métodos diagnósticos usados normalmente, y capacidad para adaptarlos a las necesidades del momento.	4.53	4.86	4.33	4.33
16	Capacidad de interpretar adecuadamente los resultados de las pruebas aplicadas.	4.53	4.93	4.40	4.33
17	Capacidad de realizar un diagnóstico psicopedagógico con base en la información obtenida.	4.86	4.93	4.53	4.26
18	Capacidad de elaborar pautas para el tratamiento según las inferencias obtenidas del proceso de evaluación.	4.86	4.93	4.26	4.53
19	Capacidad para reconocer la influencia de determinadas condiciones cuyo diagnóstico precisa los servicios de especialistas de otros campos.	4.86	4.80	4.53	4.26
20	Capacidad para comunicar los resultados de la evaluación según la persona participante en el proceso del aprendizaje a quien van dirigidos.	4.86	4.93	4.53	4.66

Para la Tabla 2: dónde se aprendió cada competencia, se utilizó la siguiente nomenclatura:

U: Formación universitaria

C: Cursos de capacitación

L: Procesos de formación laboral

A: Formación autodidacta

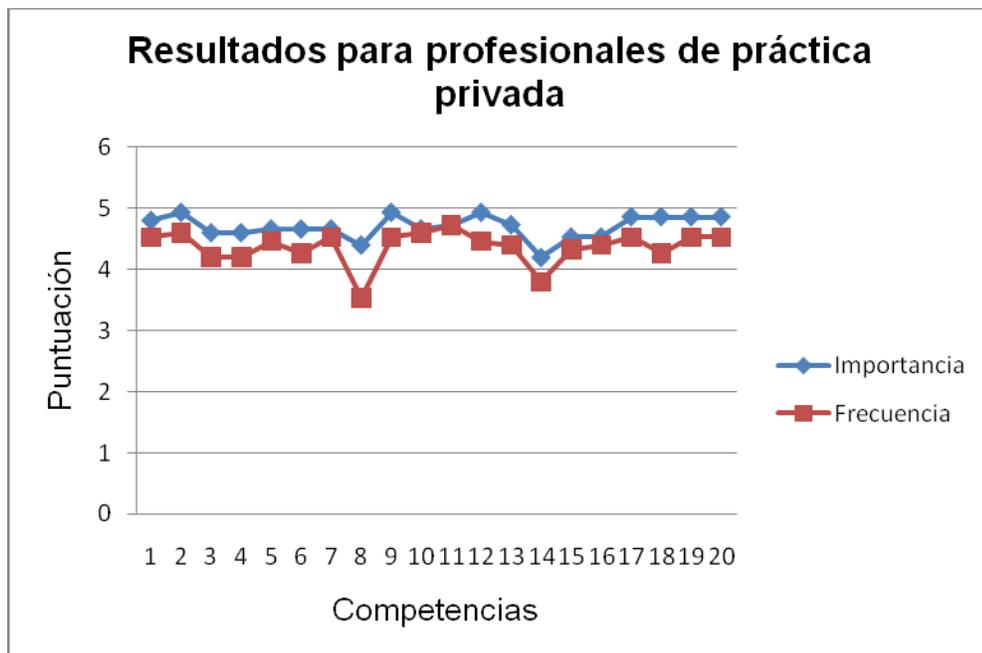
NR: No responde

TABLA 2. DÓNDE SE APRENDIÓ CADA COMPETENCIA			
No.	Competencia	Dónde se aprendió	
		Práctica privada	Práctica institucional
<i>Competencias laborales (genéricas)</i>			
1	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	U: 25% C: 6.25% L: 37.5% A: 31.25%	U: 20% C: 26.64% L: 40% A: 13.33%
2	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	U: 0% C: 13.33% L: 46.67% A: 40%	U: 20% C: 13.33% L: 40% A: 20% NR: 6.67%
3	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	U: 25% C: 12.5% L: 31.25% A: 31.25%	U: 60% C: 20% L: 6.67% A: 13.33%
4	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	U: 12.5% C: 6.25% L: 25% A: 50% NR: 6.25%	U: 13.33% C: 0% L: 20% A: 66.67%
5	Capacidad de comunicar resultados de manera oral y escrita.	U: 31.25% C: 6.25% L: 37.5% A: 25%	U: 46.67% C: 13.33% L: 26.67% A: 13.33%
<i>Competencias profesionales del psicólogo</i>			
6	Capacidad de comunicación asertiva para obtener información del desarrollo.	U: 29.42% C: 23.52% L: 29.42% A: 17.64%	U: 53.33% C: 13.33% L: 26.67% A: 6.67%

TABLA 2. DÓNDE SE APRENDIÓ CADA COMPETENCIA (CONTINUACIÓN)			
No.	Competencia	Dónde se aprendió	
		Práctica privada	Práctica institucional
<i>Competencias profesionales del psicólogo (continuación)</i>			
7	Habilidad de observación del comportamiento del evaluado y otras personas significativas.	U: 37.5% C: 12.5% L: 25% A: 25%	U: 66.67% C: 0% L: 26.67% A: 6.67%
8	Habilidad para elaborar pautas e instrumentos de recolección de información.	U: 32.5% C: 6.25% L: 25% A: 6.25%	U: 66.67% C: 20% L: 0% A: 13.33%
<i>Competencias profesionales del psicopedagogo</i>			
9	Identificación de los factores que causan las dificultades de aprendizaje.	U: 43.75% C: 0% L: 43.75% A: 12.5%	U: 62.5% C: 25% L: 6.25% A: 6.25%
10	Habilidad para reconocer la diversidad de los alumnos.	U: 12.5% C: 6.25% L: 62.5% A: 18.75%	U: 40% C: 20% L: 26.67% A: 13.33%
11	Habilidad para identificar el funcionamiento de las funciones cognitivas de los alumnos	U: 18.75% C: 18.75% L: 50% A: 12.5%	U: 60% C: 20% L: 13.33% A: 6.67%
12	Capacidad de seleccionar la modalidad de trabajo psicopedagógico, según las características de cada caso.	U: 37.5% C: 6.25% L: 50% A: 6.25%	U: 46.67% C: 20% L: 13.33% A: 20%
13	Capacidad de seleccionar las pruebas de acuerdo las necesidades de cada caso.	U: 50% C: 6.25% L: 18.75% A: 25%	U: 66.67% C: 13.33% L: 6.67% A: 13.33%
14	Capacidad para elaborar pautas de observación de los procesos relacionados con el desarrollo y el aprendizaje del niño.	U: 26.67% C: 6.67% L: 33.33% A: 33.33%	U: 66.67% C: 6.67% L: 6.67% A: 20%
15	Aptitud para aplicar eficazmente los métodos diagnósticos usados normalmente, y capacidad para adaptarlos a las necesidades del momento.	U: 46.67% C: 13.33% L: 26.67% A: 13.33%	U: 33.33% C: 20% L: 33.33% A: 13.33%
16	Capacidad de interpretar adecuadamente los resultados de las pruebas aplicadas.	U: 53.33% C: 6.67% L: 33.33% A: 6.67%	U: 66.67% C: 13.33% L: 6.67% A: 13.33%

TABLA 2. DÓNDE SE APRENDIÓ CADA COMPETENCIA (CONTINUACIÓN)			
No.	Competencia	Dónde se aprendió	
		Práctica privada	Práctica institucional
<i>Competencias profesionales del psicopedagogo (continuación)</i>			
17	Capacidad de realizar un diagnóstico psicopedagógico con base en la información obtenida.	U: 60% C: 0% L: 40% A: 0%	U: 73.33% C: 6.67% L: 20% A: 0%
18	Capacidad de elaborar pautas para el tratamiento según las inferencias obtenidas del proceso de evaluación.	U: 33.33% C: 20% L: 33.33% A: 6.67% NR: 6.67%	U: 40% C: 6.67% L: 26.67% A: 26.67%
19	Capacidad para reconocer la influencia de determinadas condiciones cuyo diagnóstico precisa los servicios de especialistas de otros campos.	U: 18.75% C: 6.25% L: 62.5% A: 12.5%	U: 46.67% C: 20% L: 26.67% A: 6.67%
20	Capacidad para comunicar los resultados de la evaluación según la persona participante en el proceso del aprendizaje a quien van dirigidos.	U: 31.25% C: 6.25% L: 37.5% A: 25%	U: 26.67% C: 6.67% L: 40% A: 26.67%

Los resultados se presentan gráficamente a continuación:



GRÁFICA 1. RESULTADOS PARA PROFESIONALES DE PRÁCTICA PRIVADA.



GRÁFICA 2. RESULTADOS PARA PROFESIONALES DE PRÁCTICA INSTITUCIONAL.

Lo primero que salta a la vista en los resultados es que en ambos grupos, la importancia atribuida a cada competencia fue superior a la frecuencia con la que se utiliza. La única excepción es la competencia 11: habilidad para identificar el funcionamiento de las funciones cognitivas de los alumnos, a la cual la muestra de práctica privada asignó el mismo puntaje en importancia y en frecuencia (4.73).

Se midió la discrepancia, es decir, la diferencia entre la importancia atribuida a cada competencia y la frecuencia con la que se utiliza. Para esto, al puntaje promedio de la importancia se le restó el puntaje promedio de la frecuencia para cada competencia, y se obtuvo un promedio para cada grupo. Se encontró un promedio de discrepancia de 0.329 entre la muestra de práctica privada, y de 0.4705 entre la muestra de práctica institucional.

Las competencias que la muestra de práctica privada considera más importantes son: la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

(competencia 2); la identificación de los factores que causan las dificultades de aprendizaje (competencia 9); y la capacidad de seleccionar la modalidad de trabajo psicopedagógico, según las características de cada caso (competencia 12). Sin embargo, la competencia que utilizan con más frecuencia es la habilidad para identificar el funcionamiento de las funciones cognitivas de los alumnos (competencia 11).

Las competencias que la muestra de práctica institucional considera más importantes son: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (competencia 1); la capacidad de comunicar resultados de manera oral y escrita (competencia 5); y la identificación de los factores que causan las dificultades de aprendizaje (competencia 9). A diferencia de la muestra de práctica privada, la muestra de práctica institucional sí afirma usar con más frecuencia dos de las competencias que considera más importantes: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (competencia 1) y la capacidad de comunicar resultados de manera oral y escrita (competencia 5) obtuvieron puntuaciones más altas en cuanto a la frecuencia con la que se utilizan.

En cuanto a dónde se aprendieron las competencias evaluadas, para la muestra de práctica privada los procesos de formación laborales (capacitaciones laborales) han tenido una mayor incidencia en el desarrollo de competencias, ya que éstos se mencionaron como el medio de aprendizaje más influyente en 13 de las 20 competencias evaluadas. Esto sugiere que estos profesionales han trabajado en instituciones antes o simultáneamente a la práctica privada. Para la muestra de práctica institucional, la formación universitaria ha tenido una mayor incidencia en el desarrollo de competencias, ya que se mencionó como el medio de aprendizaje más influyente en 16 de las 20 competencias evaluadas. Para ambos grupos, los cursos de capacitación son los que tienen la menor incidencia en el desarrollo de competencias.

Es interesante observar que en las competencias laborales o genéricas, tiene más influencia para la muestra de práctica privada los procesos de formación laborales, mientras que para la muestra de práctica institucional influyen en la misma medida los procesos de formación laborales y la formación universitaria. Ambos grupos coinciden en que la formación universitaria es más relevante en el desarrollo de las competencias profesionales específicas del psicólogo. Sin embargo, en lo que concierne a las competencias profesionales específicas del psicopedagogo, hay una diferencia entre ambos grupos, pues para la muestra de práctica privada han tenido más relevancia los procesos de formación laboral, mientras que para la muestra de práctica institucional ha tenido más relevancia la formación universitaria.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

- El orden de importancia de cada competencia, según el orden obtenido en esta investigación, sirve para la elaboración del perfil del evaluador psicopedagógico. En dicho perfil, las competencias más relevantes para los evaluadores psicopedagógicos, ya sea por la importancia que le atribuyen o la frecuencia con la que la utilizan, son: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; la habilidad de observación del comportamiento del evaluado y otras personas significativas; la identificación de los factores que causan las dificultades de aprendizaje; la habilidad para identificar el funcionamiento de las funciones cognitivas de los alumnos; y la capacidad de seleccionar la modalidad de trabajo psicopedagógico, según las características de cada caso.
- En general, todas las competencias incluidas en esta investigación son importantes según lo indican los puntajes obtenidos. Sin embargo, la frecuencia con la que se utiliza cada competencia tiende a ser menor que la importancia que se le atribuye. Esta brecha es mayor en la muestra de práctica institucional que en la de práctica privada.
- Los profesionales de práctica privada identifican ciertas competencias como las más importantes, pero no como las que utilizan más frecuentemente. En este sentido los profesionales de práctica institucional son más coherentes, pues dos de las tres competencias que consideran más importantes son también las que utilizan con mayor frecuencia.

- La formación universitaria y los procesos de formación laboral (capacitaciones laborales) tienen más relevancia en el desarrollo de competencias. La formación autodidacta y los cursos de capacitación independientes de la formación universitaria o capacitación laboral no tienen influencia significativa en el desarrollo de las competencias evaluadas.
- Los procesos de formación laboral han tenido mayor incidencia en el desarrollo de competencias para la muestra de práctica privada, lo que sugiere que estos profesionales han trabajado en instituciones previa o simultáneamente a la práctica privada, lo que les ha dado acceso a preparación adicional.
- La formación universitaria es considerada por ambos grupos como el medio de aprendizaje que más influencia tiene en el desarrollo de las competencias profesionales del psicólogo. Sin embargo, en lo que se refiere a las competencias profesionales del psicopedagogo, tanto la formación universitaria como los procesos de capacitación laboral tienen influencia, con una ligera dominancia de éstos últimos. Esto puede explicarse con el hecho de que la formación universitaria tiende a centrarse en competencias generales de la profesión, descuidando competencias que sirven en ramas específicas, como en este caso, la psicología educativa.

2. Recomendaciones

- Realizar más investigaciones sobre el tema de evaluación psicopedagógica, para contar con una bibliografía más amplia y contextualizada en la realidad nacional.
- Tomar en cuenta los resultados de este estudio para la actualización de los programas académicos de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, tomando en consideración el enfoque por competencias y enfatizando aquellas competencias que se detectaron como más relevantes.
- Además de la formación de las competencias del psicólogo general, la Universidad de San Carlos de Guatemala debe enfocarse también en la formación de competencias específicas a cada rama de la psicología, como en el caso de este estudio, la psicología educativa.
- Aplicar el enfoque por competencias para la elaboración de otros perfiles aplicativos en otras ramas de la psicología.
- Promover la excelencia laboral por medio de la aplicación de las competencias que los mismos profesionales han identificado como las más importantes, con el fin de reducir la brecha que existe entre la importancia que se le atribuye a una competencia y la frecuencia con la que se utiliza en la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLES, Martha Alicia. Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias. Ediciones Granica. Buenos Aires, Argentina. 2000. 478 Pp.
- BENÍTEZ R., Jorge. Competencias: enfoques y clasificación. 2007. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/competencias-enfoque-y-clasificacion.htm>.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael [coord.]. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Editorial Praxis. Barcelona, España. 1998. 592 Pp.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago y Jesús CABERIZO DIAGO. Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos. Pearson Education. Madrid, España. 2004. 264 Pp.
- CATTANEO, Beatriz Haydée. [coord.]. Informe psicológico. Elaboración y características en diferentes ámbitos. Editorial Eudeba. Tercera edición. Buenos Aires, Argentina. 2005. 208 Pp.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill. Cuarta edición. México. 2006. 850 Pp.
- IGLESIAS CORTIZAS, María José. Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas, Pearson Education. Madrid, España. 2006. 296 Pp.

MAHER, Charles A. y Joseph E. ZINS. Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes. Narcea de Ediciones. Madrid, España. 1989. 286 Pp.

RAMÍREZ APÁEZ, Marissa y Maricela Patricia ROCHA JAIME. Guía para el desarrollo de competencias docentes. Editorial Trillas. México. 2006. 68 Pp.

SALCEDO TORRES, Luis Enrique. Las competencias en la formación profesional. Bogotá, Colombia. Disponible en: http://www.6x4uealc.org/docs/Salcedo_Bogota.pdf

SANTANA VEGA, Lidia E. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Ediciones Pirámide. Segunda edición. Madrid, España. 2007. 376 Pp.

VARGAS, F. [et al.] El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Proyecto ACTRAV/AECI RLA/95/M08/SPA y el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Montevideo, Uruguay. 2001. 130 Pp.

Anexo I
Escala de Competencias del Evaluador Psicopedagógico

Edad _____

Sexo M F

Título profesional _____ Práctica Privada Institucional

Instrucciones: a continuación se enumeran varias competencias que pueden ser importantes en la labor del evaluador psicopedagógico. Junto a cada competencia enumerada se encuentran tres columnas.

En la primera, responda a la pregunta ¿Qué tan importante es la competencia para mí?, escogiendo el número que mejor se adecúe a la importancia que usted asigna a cada competencia, donde [1] es “Nada importante” y [5] es “Muy importante”.

En la segunda, responda a la pregunta ¿Con qué frecuencia aplico esta competencia?, escogiendo el número que mejor se adecúe a la frecuencia con la que usted aplica esta competencia, donde [1] es “Nunca” y [5] es “Siempre”.

En la tercera, marque el número que corresponde a la forma en que aprendió o desarrolló esta competencia.

Por favor marque sólo una opción en cada columna para cada competencia enumerada.

No.	Competencia	¿Qué tan importante es para mí?	¿Con qué frecuencia lo aplico?	¿Dónde lo aprendí?
		[1] Nada importante [2] Poco importante [3] No estoy seguro [4] Importante [5] Muy importante	[1] Nunca [2] Rara vez [3] A veces [4] Casi siempre [5] Siempre	[1] Formación universitaria [2] Cursos de capacitación [3] Procesos de formación laboral [4] Formación autodidacta
<i>Competencias laborales (genéricas)</i>				
1	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
2	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
3	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
4	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
5	Capacidad de comunicar resultados de manera oral y escrita.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
<i>Competencias profesionales del psicólogo</i>				
6	Capacidad de comunicación asertiva para obtener información del desarrollo.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
7	Habilidad de observación del comportamiento del evaluado y otras personas significativas.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
8	Habilidad para elaborar pautas e instrumentos de recolección de información.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
<i>Competencias profesionales del psicopedagogo</i>				
9	Identificación de los factores que causan las dificultades de aprendizaje.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
10	Habilidad para reconocer la diversidad de los alumnos.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
11	Habilidad para identificar el funcionamiento de las funciones cognitivas de los alumnos	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
12	Capacidad de seleccionar la modalidad de trabajo psicopedagógico, según las características de cada caso.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]

No.	Competencia	¿Qué tan importante es para mí?	¿Con qué frecuencia lo aplico?	¿Dónde lo aprendí?
		[1] Nada importante [2] Poco importante [3] No estoy seguro [4] Importante [5] Muy importante	[1] Nunca [2] Rara vez [3] A veces [4] Casi siempre [5] Siempre	[1] Formación universitaria [2] Cursos de capacitación [3] Procesos de formación laboral [4] Formación autodidacta
<i>Competencias profesionales del psicopedagogo (continuación)</i>				
13	Capacidad de seleccionar las pruebas de acuerdo las necesidades de cada caso.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
14	Capacidad para elaborar pautas de observación de los procesos relacionados con el desarrollo y el aprendizaje del niño.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
15	Aptitud para aplicar eficazmente los métodos diagnósticos usados normalmente, y capacidad para adaptarlos a las necesidades del momento.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
16	Capacidad de interpretar adecuadamente los resultados de las pruebas aplicadas.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
17	Capacidad de realizar un diagnóstico psicopedagógico con base en la información obtenida.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
18	Capacidad de elaborar pautas para el tratamiento según las inferencias obtenidas del proceso de evaluación.	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]
19	Capacidad para reconocer la influencia de determinadas condiciones cuyo diagnóstico precisa los servicios de especialistas de otros campos (medicina, foniatría, otorrinolaringología, psiquiatría, fisiología, endocrinología, sociología, etc.).	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]

No.	Competencia	¿Qué tan importante es para mí?	¿Con qué frecuencia lo aplico?	¿Dónde lo aprendí?
		[1] Nada importante [2] Poco importante [3] No estoy seguro [4] Importante [5] Muy importante	[1] Nunca [2] Rara vez [3] A veces [4] Casi siempre [5] Siempre	[1] Formación universitaria [2] Cursos de capacitación [3] Procesos de formación laboral [4] Formación autodidacta
<i>Competencias profesionales del psicopedagogo (continuación)</i>				
20	Capacidad para comunicar los resultados de la evaluación según la persona participante el proceso del aprendizaje a quien van dirigidos (padres, maestros y otros profesionales).	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4]

Anexo III

Glosario

Agentes evaluadores: sujetos que realizan el proceso evaluador siguiendo unas pautas previamente establecidas.

Ámbito de evaluación: contexto en el que se desarrolla un proceso evaluador.

Competencia: capacidad de aplicar, en diferentes contextos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas incorporarse más fácilmente al mercado de trabajo.

Competencias básicas: competencias que se desarrollan como producto de la educación básica. Sirven para poder adquirir otras competencias más complejas. Son las que se solicitan en el mercado laboral como mínimas.

Competencias de asignatura: conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan a partir de estudiar y trabajar en una asignatura de forma específica.

Competencias laborales: competencias que pueden compartir diferentes profesionales o trabajadores, porque no son propias de un área de estudio, sino que se adquieren primordialmente por la experiencia y la práctica en la realización de funciones determinadas.

Competencias para la vida: se relacionan con las competencias que permitirán que los sujetos se integren a la vida en sus diferentes ámbitos: familiar, escolar, laboral, como miembros de una sociedad. Se vinculan estrechamente con las competencias básicas.

Competencias profesionales: conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de una profesión particular.

Diagnóstico: proceso de determinar la naturaleza de una posibilidad, de una dificultad, de una deficiencia de un sujeto, y el informe resultante de este proceso.

Evaluación formativa: evaluación del proceso de desarrollo de un programa de intervención educativa, con la finalidad de conocer el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en él.

Evaluación psicopedagógica: estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas.

Evaluación sumativa: evaluación que tiene lugar al final de un determinado proceso de intervención educativa, constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones pertinentes.

Evaluar: acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y/o toma de decisiones en función del juicio de valor emitido.

Informe: síntesis de los resultados de un proceso de evaluación de un programa de intervención educativa, conforme a los objetivos planteados.

Instrumento de evaluación: aparato concreto de recogida de información: fichas anecdóticas, listas de control, escalas de evaluación, entrevistas, cuestionarios, técnicas psicométricas, tests estandarizados, etc.

Objeto de la evaluación: lo que se está evaluando, por ejemplo: un alumno, un proceso o un programa de intervención educativa.

Observación: técnica que se basa en la contemplación sistemática de la conducta, basada en una planificación cuidadosa y un examen muy minucioso de la conducta que está teniendo lugar. Se caracteriza por la objetividad más elevada que en las escalas cualitativas.

Técnica de evaluación: cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre el objeto de la evaluación.