



**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES ASOCIADAS: RETRASO MENTAL LIGERO FRENTE  
A RETRASO LÍMITE

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por: Remedios PORTILLO CÁRDENAS

Dirigida por: Dra. Dña. Ángela M<sup>a</sup> MUÑOZ SÁNCHEZ

Málaga, Junio 2004



Dña. Ángela M<sup>a</sup> Muñoz Sánchez, Doctora en Psicología y Profesora Titular de Universidad del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga,

CERTIFICA:

Que la presente Tesis Doctoral realizada por Dña. Remedios Portillo Cárdenas titulada **Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: retraso mental ligero frente a retraso límite** ha sido realizada bajo su dirección.

Málaga, a 24 de Junio de 2004

Fdo.: Ángela M<sup>a</sup> Muñoz Sánchez



## *Agradecimientos*

Es mi deseo dar las gracias desde estas páginas a todas las personas que han colaborado conmigo en este trabajo. Han sido muchos los profesores de la Universidad, amigos, compañeros y alumnos que me han ayudado y facilitado esta tarea.

En primer lugar tengo que decir que esta tesis no habría sido posible sin la dirección de la Dra. Ángela M<sup>a</sup> Muñoz Sánchez. Personalmente llevaba muchos años deseando realizarla, pero motivos laborales y de otra clase me lo habían impedido, entre ellos la dificultad para encontrar un tema que me motivase y que fuese compatible con mi trabajo diario. En más de una ocasión había abandonado otras ofertas con ánimo de hacer este estudio sin lograrlo finalmente. Sólo con la dirección de la Dra. Muñoz se ha podido lograr, por su dedicación, esfuerzo, sistematicidad, inteligencia, creatividad y honradez que admiro. De ella he aprendido tanto de su saber académico como de su forma de “estar ante la vida”.

Otros profesores de la Universidad me han prestado su ayuda significativamente valiosa y desinteresada como la Dra. María José Blanca Mena, que me asesoró pacientemente en la Metodología de los tres estudios empíricos. Gracias a ella y a Gema López Montiel, del Departamento de Metodología, pudieron llegar a buen término los cálculos de esta tesis. También el Dr. José Sánchez Rodríguez colaboró en la resolución de problemas informáticos que parecían insuperables.

No puedo olvidar a los directores y profesores de los colegios La Goleta y San Pablo que me facilitaron la aplicación de las pruebas e incluso que aplicaron parte de las mismas como Isabel Florido Florido, Rosa García Grana y Maite Díaz Podadera, mi sobrina Mari Carmen Benítez Fernández y algunos alumnos de Prácticas de nuestra Universidad. A todos ellos les debo un esfuerzo que para mi hubiese sola sido prácticamente irrealizable.

Tanto Maite como Pilar Riu Ruiz tuvieron la paciencia de leer y corregir algunos capítulos. Antonio Benítez Fernández y María Dolores González Ramírez me sacaron de apuros informáticos e incluso me ayudaron a encontrar en la

informática alternativas de ocio y aprendizajes que me permitiesen tener nuevos ánimos en esta tarea, que para mí ha sido duradera e intensa.

Tengo que decir también que todas estas personas me dieron toda clase de facilidades, apoyo, trabajo y lo más valioso para mí: su bondad.

Los profesores de los colegios y compañeros de los Equipos de Orientación, a pesar de la sobrecarga que suponían mis cuestionarios los contestaron siempre con amabilidad y rigor. No cabe duda de mi agradecimiento.

Sin los alumnos de los colegios que participaron no se habría podido hacer esta tesis y aunque ellos no tengan conciencia de la misma yo sé que les debo mi agradecimiento y mi compromiso de mantener como objetivo general de mi trabajo el mejorar la tarea educativa y en concreto su paso por la escolaridad obligatoria.

Puedo decir que mi familia ha aportado todo lo que ha podido con el máximo cariño y esfuerzo, pues yo me he limitado en estos años a mis estudios y mi trabajo en los Equipos de Orientación, haciendo ellos casi todas las tareas domésticas que me correspondían. Mis sobrinos han tenido que prescindir de mí durante este tiempo aunque yo como maestra vocacional, siempre hubiese deseado estar a su lado ayudándoles a aprender. La gratitud para los míos es tan especial y tan plena que no tengo palabras para explicarla.

Otras personas, como Eva Espejo Vázquez, Carmen Martín Rodríguez, Francisco Méndez Rubio, etc. me enseñaron, me explicaron, me facilitaron materiales o me dejaron aplicar pruebas en sus colegios y aunque no puedo nombrarlas a todas, las recuerdo vivamente y agradezco con sinceridad toda su aportación.

*Remedios Portillo Cárdenas*

*Málaga, Junio de 2004*

*A mi madre, mis hermanos, mis sobrinos, mi familia*





## ÍNDICE GENERAL

### **I.- INTRODUCCIÓN**

### **II.- PRIMERA PARTE. ESTUDIO TEÓRICO**

- CAPÍTULO 1. La inteligencia
- CAPÍTULO 2. La obtención del CI
- CAPÍTULO 3. La determinación de las necesidades educativas especiales: la evaluación de la conducta adaptativa.
- CAPÍTULO 4. La determinación de las necesidades educativas especiales: la evaluación del retraso escolar
- CAPÍTULO 5. El diagnóstico del retraso mental
- CAPÍTULO 6. Problemática en la valoración del retraso mental ligero y retraso límite

### **III.- SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO**

- ESTUDIO 1. Evaluación de las capacidades cognitivas
- ESTUDIO 2. Evaluación de las diferencias entre alumnos diagnosticados con y sin discapacidad en relación con las capacidades cognitivas
- ESTUDIO 3. Cuestionario para orientadores- Indicadores de asignación de alumnos a grupos de n.e.e.

### **IV.- TERCERA PARTE: CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE LA DETERMINACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

PROPUESTA DE LA DETERMINACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

### **V.- REFERENCIAS**

### **VI.- ANEXOS**



## ÍNDICE

	Página
<b>I.-INTRODUCCIÓN</b> .....	23
0.1. Problemática en el diagnóstico de discapacidad.....	25
0.1.1. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: orientadores/as	26
0.1.2. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: profesores/as ...	26
0.1.3. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: padres/madres..	27
0.1.4. Problemática en la determinación de las n.e.e. ....	28
0.1.5. Las n.e.e. y los problemas de conducta .....	29
0.1.6. Problemática en instrumentos, forma y proceso de evaluación .....	29
0.1.7. Problemática con respecto a los/as propios/as alumnos/as .....	31
0.2. Las ventajas del diagnóstico de discapacidad .....	33
0.3. Justificación de esta tesis .....	34
0.4. Estructura .....	36
0.5. Finalidad .....	37
<b>II.-PRIMERA PARTE. ESTUDIO TEÓRICO</b> .....	39
<b>CAPÍTULO 1. La inteligencia</b> .....	41
1.1. Teorías sobre la inteligencia .....	43
1.1.1. El concepto de cociente intelectual .....	44
1.1.2. Teorías basadas en el análisis factorial .....	45
1.1.3. Enfoque cognitivo en el estudio de la inteligencia .....	48
1.2. Inteligencias múltiples e inteligencia emocional .....	50
1.3. Otras teorías contemporáneas .....	55
1.4. La evaluación dinámica frente a la evaluación psicométrica .....	56
<b>CAPÍTULO 2. La obtención del CI</b> .....	61
2.1. La evaluación para obtención del CI en muestras normalizadas .....	63
2.1.1. La obtención del CI en la edad escolar .....	64
2.1.2. La evaluación de niños pequeños y de alumnos con discapacidad .....	72

CAPÍTULO 3. La determinación de las necesidades educativas especiales (n.e.e): la evaluación de la conducta adaptativa .....	79
3.0. Las necesidades educativas especiales. ....	81
3.1. Las necesidades educativas especiales en el ámbito escolar. ....	83
3.2. La evaluación de la inteligencia en el retraso mental .....	84
3.3. La evaluación de la conducta adaptativa .....	86
CAPÍTULO 4. La determinación de las necesidades educativas especiales: la evaluación del retraso escolar. ....	97
4.1. Evaluación de la competencia escolar mediante tests .....	99
4.2. Exploración de los niveles de competencia curricular .....	105
4.3. La evaluación del potencial de aprendizaje .....	109
CAPÍTULO 5. El diagnóstico del retraso mental .....	117
5.0. Definición del retraso mental .....	119
5.1. Diagnóstico del retraso mental .....	120
5.2. Etiología del retraso mental .....	126
5.3. Características generales de las personas con retraso mental .....	129
5.4. Definición de términos relacionados con el retraso mental .....	132
5.5. Prevalencia .....	132
CAPÍTULO 6. Problemática en la valoración del retraso mental ligero y retraso límite. ....	139
6.1. Dificultades en la utilización de los tests psicométricos .....	141
6.2. Dificultades en la valoración de la conducta adaptativa .....	145
6.3. Dificultades en la evaluación del potencial de aprendizaje .....	146
6.4. Dificultades al valorar el retraso escolar .....	146
<b>III.- SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>149</b>
<b>ESTUDIO 1. Evaluación de las capacidades cognitivas .....</b>	<b>151</b>
INTRODUCCIÓN .....	153
MÉTODO .....	153
Participantes .....	153
Materiales o instrumentos.....	154
Tests de Inteligencia .....	155
Cuestionario Criterio .....	161
Procedimiento.....	169

RESULTADOS .....	171
Primer Objetivo: Diferencias en los Tests de Inteligencia .....	171
Segundo Objetivo: Análisis del Cuestionario Criterio .....	174
Tercer Objetivo: Relación entre el Cuestionario Criterio y los Tests de Inteligencia .....	183
CONCLUSIONES .....	187
<b>ESTUDIO 2.</b> Evaluación de las diferencias entre alumnos diagnosticados con y sin discapacidad en relación con las capacidades cognitivas .....	191
INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS .....	193
MÉTODO .....	194
Participantes .....	194
Materiales .....	194
Test de la Figura Compleja de Rey .....	194
Notas Escolares .....	196
Procedimiento .....	196
RESULTADOS .....	199
Primer Objetivo: Diferencias en los Tests de Inteligencia .....	199
Segundo Objetivo: Diferencias en el Cuestionario Criterio .....	202
Tercer Objetivo: Diferencias en el potencial de aprendizaje .....	205
Cuarto Objetivo: Diferencias en las notas escolares .....	208
CONCLUSIONES .....	210
<b>ESTUDIO 3.</b> Cuestionario para Orientadores-indicadores de asignación de alumnos a grupos de n.e.e. ....	211
INTRODUCCIÓN.- Objetivos y descripción del Cuestionario para Orientadores.....	213
MÉTODO .....	215
Participantes .....	215
Material .....	215
Procedimiento .....	226
RESULTADOS: .....	226
1. Valoración de los elementos generales del test .....	226
2. Inteligencia .....	229

2.1. Elementos del funcionamiento intelectual específico .....	229
2.2. Formas de evaluación .....	230
2.3. Valoración de los diferentes tests que se sugieren .....	231
3. Conducta adaptativa .....	232
3.1. Elementos que se valoran .....	232
3.2. Formas de evaluación .....	233
4. Competencia curricular .....	234
4.1. Elementos que se valoran .....	234
4.2. Formas de evaluación .....	236
5. Potencial de aprendizaje .....	237
5.1. Elementos que se valoran .....	237
5. 2. Formas de evaluación .....	237
6. Ambiente familiar .....	239
6.1. Elementos que se valoran .....	239
6.2. Formas de evaluación .....	240
7. Problemas de conducta .....	241
7.1. Elementos que se valoran .....	241
7.2. Formas de evaluación .....	241
8. Motivación para aprender .....	242
8.1. Elementos que se valoran .....	242
8.2. Formas de evaluación .....	242
9. Personalidad .....	243
9.1. Elementos que se valoran .....	243
9.2. Formas de evaluación .....	243
10. Otros factores .....	244
10.1. Elementos que se valoran .....	244
10.2. Formas de evaluación .....	244
11. Valoración global .....	245

<b>IV.- TERCERA PARTE: CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE LA DETERMINACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR:</b> .....	247
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....	249
PROPUESTA DE LA DETERMINACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR .....	259
1. Propuesta de la determinación la discapacidad intelectual: justificación .....	261
2. Propuesta de evaluación del CI .....	266
3. Área de Conducta adaptativa .....	268
4. Área Aprendizajes Escolares .....	269
4.1. Propuesta de evaluación de la competencia curricular .....	269
4.2. Propuesta de evaluación del potencial de aprendizaje .....	270
4.3 Propuesta de evaluación de la motivación para aprender .....	272
4.4. Evaluación a través de las calificaciones escolares .....	273
5. Ambiente familiar, escolar y social .....	274
6. Otros datos a considerar .....	274
<b>V.- REFERENCIAS</b> .....	279
<b>VI.- ANEXOS</b> .....	301
ANEXO1. Los tests del Girbel .....	303
ANEXO 2. Les presentamos a dos amigos (FEAPS, 2001) .....	307
ANEXO 3. Cuestionario para Orientadores: Indicadores de asignación de alumnos a grupos de N.E.E. ....	311
ANEXO 4. Cuestionario Criterio: Escala de Observación para el profesor tutor del alumno a evaluar (versión 1) .....	321
ANEXO 5. Cuestionario Criterio: Escala de Observación para el profesor (versión 2) .....	325
ANEXO 6. Notas para cumplimentar la Escala de Observación del profesor ..	331
ANEXO 7. Cuestionario Criterio: Escala de Observación para el profesor (versión 3) .....	337
ANEXO 8. Cuestionario Criterio: Entrevista al Profesorado .....	345
ANEXO 9. Plantilla de corrección del Test de la Figura de Rey .....	353
ANEXO 10: Resultados obtenidos en el Cuestionario para Orientadores.....	357

1. Comentario sobre los datos cualitativos del Cuestionario de Orientadores ..	361
2. Valoración de la inteligencia .....	361
3. Valoración de la conducta adaptativa, competencia curricular y potencial de aprendizaje .....	363
4. Valoración del ambiente familiar .....	366
5. Valoración del contexto escolar .....	371
6. Valoración de los problemas de conducta .....	380
7. Valoración de la motivación para aprender .....	383
8. Valoración del perfil de personalidad.....	387
9. Valoración de otros factores .....	390

## ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

### CUADROS

Cuadro 1.- Criterios para el diagnóstico del retraso mental según el DSMIV -TR .....	122
Cuadro 2.- Criterios para el diagnóstico del retraso mental según el CIE-10 .	123
Cuadro 3.- Obtención del diagnóstico .....	128

### TABLAS

Tabla 1.- Justificación .....	34
Tabla 2.- Teorías sobre la inteligencia (I) .....	54
Tabla 3.- Teorías sobre la inteligencia (II) .....	55
Tabla 4.- Tests Psicométricos utilizados para la obtención del CI .....	67
Tabla 5.- Otros tests y escalas de evaluación de la inteligencia .....	71
Tabla 6.- “Baby-Tests” o Escalas de Desarrollo (I) .....	76
Tabla 7.- “Baby-Tests” o Escalas de Desarrollo (II) .....	77
Tabla 8.- Tests y escalas que valoran la conducta adaptativa (I) .....	95
Tabla 9.- Tests y escalas que valoran la conducta adaptativa (II) .....	96
Tabla 10.- Evaluación de la competencia escolar mediante tests (I) .....	102
Tabla 11.- Evaluación de la competencia escolar mediante tests (II) .....	103
Tabla 12.- Fragmento de evaluación de la competencia curricular .....	106
Tabla 13.- Escalas y documentos para la evaluación de la competencia curricular .....	110



Tabla 14.- Tests y escalas que valoran el potencial de aprendizaje .....	115
Tabla 15.- Diferentes conceptos del retraso mental .....	119
Tabla 16.- Resumen de la interpretación, por parte de la OMS APA, entre el CI que se obtiene y la calificación con la que se corresponde .....	124
Tabla 17.- Dimensiones de evaluación de la discapacidad, adaptada de la propuesta de Feaps (2002) .....	126
Tabla 18.- Alumnado de n.e.e nivel nacional cursos 1998-99.....	134
Tabla 19.- Alumnado de la Comunidad Autónoma Andalucía cursos 2001-02	135
Tabla 20.- Alumnado con def. psíquica provincia Málaga y Andalucía cursos 2001-02.....	135
Tabla 21.- Las cifras para el curso 2003-2004 .....	136
Tabla 22.- Alumnado de la provincia de Málaga cursos 2001-02.....	136
Tabla 23.- Listado de estadísticas educativas: alumnado global por etapa .....	137
Tabla 24.- Debate sobre el uso de los tests .....	143
Tabla 25.- Población .....	154
Tabla 26.- Descripción de los tests utilizados para la obtención del CI.....	159
Tabla 27.- Validez y fiabilidad de las pruebas utilizadas .....	160
Tabla 28.- Resumen de los tests utilizados (escalas y subescalas) .....	161
Tabla 29.- Elección y elaboración del Cuestionario Criterio .....	163
Tabla 30.- Ítems del Cuestionario Criterio (I) .....	165
Tabla 31.- Ítems del Cuestionario Criterio (II) .....	165
Tabla 32.- Ítems del Cuestionario Criterio (III) .....	166
Tabla 33.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de las puntuaciones totales de los tests de Inteligencia .....	171
Tabla 34.- Estadísticos descriptivos de los tests de inteligencia (media y desv. típica) por edad y género .....	173
Tabla 35.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica de puntuaciones directas) del Cuestionario Criterio .....	175
Tabla 36.- Análisis factorial del Cuestionario-Criterio .....	177
Tabla 37.- Matriz de correlaciones de componentes .....	179
Tabla 38.- Estadísticos descriptivos (I). Diferencias en el Cuestionario Criterio (media y desv. típica) según género y edad .....	180

Tabla 39.- Estadísticos descriptivos (II). Diferencias en el Cuestionario Criterio (media y desv. típica) según género y edad .....	181
Tabla 40.- Diferencias por edad y género en factores del Cuestionario Criterio .....	182
Tabla 41.- Coeficiente de correlación múltiple al cuadrado de cada variable con las variables de su conjunto .....	184
Tabla 42.- Correlaciones de las variables canónicas con las variables originales del conjunto criterio y predictor .....	185
Tabla 43.- Coeficiente de correlación múltiple al cuadrado de cada variable con las variables de su conjunto .....	186
Tabla 44.- Correlaciones de las variables canónicas con las variables originales del conjunto criterio y predictor .....	187
Tabla 45.- Análisis descriptivos (media y desv. típica) del Test de la Figura de Rey .....	196
Tabla 46.- Análisis descriptivos (media y desv. típica) de las Notas Escolares	199
Tabla 47.- Análisis descriptivos (media y desv. típica) de los tests de inteligencia .....	200
Tabla 48.- Prueba t para igualdad de medias (test y asignación a grupo de discapacidad) .....	201
Tabla 49.- Análisis descriptivos (media y desv. típica) de puntuaciones factoriales del Cuestionario Criterio .....	202
Tabla 50.- Diferencias en la asignación a discapacidad según los factores del Cuestionario Criterio .....	204
Tabla 51.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) del Test de Copia .	205
Tabla 52.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) del Test de Memoria .....	207
Tabla 53.- Asignación a grupo de discapacidad y Notas Escolares (media y desv. típica) .....	209
Tabla 54.- Ítems a considerar en la evaluación del retraso mental (DSMIV – TR y CIE-10): funcionamiento intelectual .....	217
Tabla 55.- Ítems que parten de factores del DSMIV –TR y el CIE-10 sobre conducta adaptativa .....	219
Tabla 56.- Ítems referidos a la valoración de la competencia curricular .....	221

Tabla 57.- Resumen de los ítems referidos a potencial de aprendizaje, problemas de conducta, motivación, perfil de personalidad y otros. ....	222
Tabla 58.- Ítems referidos al ambiente familiar .....	224
Tabla 59.- Importancia asignada a componentes que determinan la discapacidad mental .....	227
Tabla 60.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre importancia dada a los elementos generales en la determinación del retraso mental .....	228
Tabla 61.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre la importancia dada a los componentes del funcionamiento intelectual específico .....	229
Tabla 62.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre ¿Cómo evaluaría el funcionamiento intelectual? .....	230
Tabla 63.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de la valoración de los tests de inteligencia por parte de orientadores .....	232
Tabla 64.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de los elementos componentes de la conducta adaptativa .....	233
Tabla 65.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre formas de evaluación de la conducta adaptativa .....	234
Tabla 66.- Importancia asignada al curriculum prescriptivo y a las notas escolares para determinar la discapacidad mental .....	235
Tabla 67.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre la importancia asignada a las diferentes áreas de la competencia curricular .....	235
Tabla 68.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica): formas de evaluación de la competencia curricular .....	236
Tabla 69.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de evaluación del potencial aprendizaje .....	238
Tabla 70.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre valoración de los componentes del ambiente familiar .....	239
Tabla 71.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de evaluación del ambiente familiar .....	240
Tabla 72.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de valoración de problemas de conducta .....	241
Tabla 73.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de valoración de la motivación para aprender .....	242

Tabla 74.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de valoración del perfil de personalidad .....	243
Tabla 75.- Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre formas de evaluación de otros factores .....	245
Tabla 76.- Escala genérica para la cuantificación OMS (2001) .....	264
Tabla 77.- Propuesta de evaluación de la discapacidad en el ámbito escolar ...	265
Tabla 78.- Baremo para la determinación la discapacidad en alumnos de Primaria .....	266
Tabla 79.- Calificación baremo puntuaciones CI .....	267
Tabla 80.- Ítems del Documento Criterio para valorar la conducta adaptativa .....	269
Tabla 81.- Ítems del Cuestionario Criterio en los que se valora el retraso escolar .....	270
Tabla 82.- Escala para la cuantificación del potencial de aprendizaje .....	272
Tabla 83.- Resumen de la propuesta de un nuevo modelo para la valoración de la discapacidad intelectual .....	276
Tabla 84.-Otras escalas o tests considerados necesarios por orientadores para la determinación de las n.e.e. ....	365
Tabla 85.- Tests o Cuestionarios que informan sobre el clima familiar (I) .....	369
Tabla 86.- Cuestionarios de análisis del contexto familiar (II) .....	370
Tabla 87.- Tests o Escalas que informan sobre el contexto escolar en general	377
Tabla 88.- Tests o Escalas que informan sobre el clima del aula .....	378
Tabla 89.-Tests o Escalas sobre el contexto escolar e interacción profesor-alumno y otras .....	379
Tabla 90.- Tests o Escalas para evaluación de problemas de conducta .....	382
Tabla 91.-Tests, Escalas o Cuestionarios sobre motivación para aprender (adolescentes) .....	385
Tabla 92.- Tests, Escalas o Cuestionarios sobre motivación para aprender (Educación Infantil y Primaria) .....	386
Tabla 93.- Tests psicométricos para valoración de la personalidad .....	388
Tabla 94.- Tests proyectivos que informan sobre ambiente familiar y escolar, rasgos de personalidad y problemas de conducta .....	389

**GRÁFICOS**

Gráfico 1.- Doble efecto del etiquetado .....	32
Gráfico 2.- CI medio obtenido según el test de inteligencia empleado .....	172
Gráfico 3.- Sedimentación factores del Cuestionario Criterio.....	176
Gráfico 4.- Diferencias por edad y género en factores del Cuestionario Criterio .....	183
Gráfico 5.- Medias de los tests inteligencia en función de la discapacidad (TONI-2 = 1, RAVEN =2, K-BIT = 3, y WISC-R = 4) .....	201
Gráfico 6.- Medias en puntuaciones factoriales del Cuestionario Criterio .....	204
Gráfico 7.- Medias del Test de Copia en función de la asignación a discapacidad .....	206
Gráfico 8.- Medias del Test de Memoria en función de la asignación a discapacidad .....	208
Gráfico 9.- Medias de las notas escolares en función de la discapacidad .....	209
Gráfico 10.- Valoración de los componentes para la determinación de la discapacidad .....	228
Gráfico 11.- Importancia de componentes del funcionamiento intelectual específico .....	230
Gráfico 12.- ¿Cómo evaluaría el funcionamiento intelectual? .....	231
Gráfico 13.- Valoración de las pruebas según su utilidad .....	232
Gráfico 14.- Valoración de elementos de la conducta adaptativa.....	233
Gráfico 15.- Formas de evaluación de la conducta adaptativa .....	234
Gráfico 16.- Valoración de componentes de la competencia curricular .....	236
Gráfico 17.- Forma de evaluación de la competencia curricular .....	237
Gráfico 18.- Forma de evaluación del potencial aprendizaje .....	238
Gráfico 19.- Valoración del ambiente familiar.....	239
Gráfico 20.- Formas evaluación del ambiente familiar .....	240
Gráfico 21.- Formas evaluación de los problemas de conducta .....	242
Gráfico 22.- Valoración de la motivación para aprender .....	243
Gráfico 23.- Valoración del perfil de personalidad .....	244
Gráfico 24.- Valoración de otros factores .....	245



## INTRODUCCIÓN





## INTRODUCCIÓN

### 0.1. Problemática en el diagnóstico de discapacidad

0.1.1. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: orientadores/as

0.1.2. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: profesores/as

0.1.3. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: padres/madres

0.1.4. Problemática en la determinación de las n.e.e.

0.1.5. Las n.e.e. y los problemas de conducta

0.1.6. Problemática en instrumentos, forma y proceso de evaluación

0.1.7. Problemática con respecto a los/las propios alumnos/as

### 0.2. Las ventajas del diagnóstico de discapacidad

### 0.3. Justificación de esta tesis

### 0.4. Estructura

### 0.5. Finalidad



## INTRODUCCIÓN

### 0.1. Problemática en el diagnóstico de discapacidad

Una de las funciones asignadas por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CECJA) a los integrantes de los Equipos de Orientación Educativa (EOE) es la de realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y proponer la modalidad de escolarización adecuada para ellos, según se indica en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación en Andalucía y en la siguiente normativa:

1º) Decreto 213/1995 de 29 de noviembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa.

2º) Decreto 147/2002 de 14 de mayo por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

3º) Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa.

La evaluación a la que hace referencia esta legislación, va dirigida al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad (sensorial, motórica, psíquica o alteraciones del desarrollo).

En esta tarea, es frecuente encontrar en los colegios públicos de los niveles infantil y primaria una gran demanda por parte de los/las profesores/as para que se realice el diagnóstico psicopedagógico de alumnos/as con retraso escolar y con “sospecha” de retraso mental ligero (r.m.l.), para que así puedan ser considerados con n.e.e. y se beneficien de los programas específicos de los Centros. Estos niños/as, para los que se pide la calificación de discapacidad no son considerados retrasados/as ni en su entorno familiar ni social, es el colegio quien los considera “niños con discapacidad”. Para Bautista y Paradas (1991) *“La escuela es el lugar donde se detectan la mayoría de las deficiencias de grado ligero y límite, ya que éstas pasan inadvertidas más fácilmente entre la población no escolar y en las primeras etapas del desarrollo”* (p.316).

Estas demandas para el reconocimiento de niño/a con n.e.e. llevan asociadas una serie de ventajas e inconvenientes. Algunos de los inconvenientes detectados en las respuestas a estas demandas, que generan la calificación de discapacidad para un

gran número de alumnos/as, se han observado por nuestra parte y son el punto de partida de esta tesis (Tabla 1).

Las ventajas e inconvenientes están relacionados con el ambiente social, familiar y escolar, tanto de la evaluación como del proceso para la obtención del diagnóstico. Los inconvenientes en la calificación de alumnos con n.e.e., que describimos a continuación y en primer lugar, parecen más abundantes y de mayor peso que las ventajas.

#### 0.1.1. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: orientadores/as

Los/las orientadores/as, en estos casos que se consideran de diagnóstico *límite* o *r.m.l.*, no nos ponemos de acuerdo en si existe o no discapacidad sobre todo en lo que se refiere a la conducta adaptativa, pues el comportamiento de estos escolares en la vida ordinaria es similar al de los/las no considerados con discapacidad.

Comentamos frecuentemente entre nosotros/as que estos/as niños/as con calificación de discapacidad no se distinguen en nada de sus compañeros/as que no la tienen, ya que juegan de la misma forma y obtienen los mismos éxitos en la calle. No aparentan ningún tipo de trastorno de aprendizaje u otros, su única diferencia con respecto a los/las alumnos/as sin discapacidad es que tienen un rendimiento escolar deficiente. Resulta desconcertante que un alto porcentaje de alumnos/as que son considerados como niños/as con discapacidad por un orientador/a, otro/a no los considere y que no exista un punto claro de corte que los/las diferencie.

#### 0.1.2. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: profesores/as

También existen discrepancias sobre la supuesta discapacidad intelectual en la opinión de los/las profesores/as acerca de un/a mismo/a alumno/a. Es frecuente comprobar cómo algunos/as profesores/as insisten en que un/a niño/a tiene una discapacidad y debe recibir apoyos específicos y sorprende que, en muchos casos, cuando este niño/a cambia de profesor/a, incluso después de un tiempo breve como son unos meses, el juicio del/de la nuevo/a docente puede ser opuesto al del/de la anterior no considerándolo/a con n.e.e.

El problema está en distinguir entre grupos de niños/as *bordeline*, es decir, los que presentan retraso límite, los que presentan retraso escolar y los que tienen dificultades de aprendizaje (DIA). Los profesores/as no suelen diferenciarlos/as de los/as que presentan retraso mental y en muchas ocasiones el deseo de estos/as es que sean considerados todos/as por igual, es decir, “con discapacidad”.

Insistimos en que algunos/as maestros/as pueden considerar que éstos/as son niños/as con n.e.e. y que se deben incluir en los programas específicos de atención a los/las alumnos/as discapacitados/as y de apoyo a la integración. La demanda que realizan tiene el objetivo de que sean considerados como discapacitados/as, es decir, como niños/as con r.m.l., ya que de otra forma no podrían incluirse en los programas de ayudas especiales. Pero un diagnóstico de discapacidad psíquica por r.m.l., no puede darse solamente porque el alumno/a presente retraso límite, retraso escolar, bajo rendimiento o DIA.

También los enseñantes justifican sus peticiones expresando que estos/as niños/as para los que se pide la calificación de alumnos/as con n.e.e., tienen realmente un cociente intelectual (CI) muy bajo, y aunque su conducta adaptativa no corresponda a discapacidad pues su comportamiento en la vida ordinaria puede ser similar al de otros/as niños/as, manifiestan realmente una discapacidad escolar. Por tanto consideran que es necesario que sean calificados como “alumnos/as especiales” e incluidos en el censo de “alumnos/as con discapacidad cognitiva”.

### 0.1.3. Discrepancia en el diagnóstico del retraso mental: padres/madres

Es cierto que muchos padres y madres se sorprenden y niegan, a veces con razón, cuando se les dice que su hijo/a tiene diagnóstico de discapacidad cognitiva ya que el funcionamiento del sujeto en la familia puede ser diferente al que muestra en la escuela. Los padres y madres conocen a sus hijos/as de forma diferente a cómo los conocen los docentes. Estos últimos a veces pueden mostrarse muy dogmáticos en sus apreciaciones, poniendo también demasiado énfasis en *negativizar* las capacidades de un alumno o alumna.

Aunque legalmente hay que informar a los padres y madres del diagnóstico o de la discapacidad que se aprecia, en muchas ocasiones no se cumple totalmente, se prefiere ocultar “la verdad” por parte del/ de la orientador/a, sobre todo en los casos de *retraso límite o de r.m.l.* y cuando existe discrepancia con los progenitores.

A veces la familia no admite la información que se da, porque no concuerda con lo que ellos observan, porque no aceptan la discapacidad de sus hijos/as, porque puede resultarles demasiado penoso o también porque la información que ha dado el/la orientador/a no se entienda de forma precisa, etc.

Puede también ocurrir que algunos padres y madres deseen que sus hijos/a reciban apoyos especializados pero sin que sean considerados niños/as con discapacidad, lo que no es legalmente posible y en el caso contrario, hemos

observado que incluso han llegado a solicitar que sus hijos/as pasen a aula específica sin que su discapacidad sea grave, para obtener algunos beneficios.

#### 0.1.4. Problemática en la determinación de las n.e.e.

Directamente relacionada con las n.e.e. se encuentra la ubicación de los escolares diagnosticados como alumnos con discapacidad. Los/las profesores/as dan especial importancia a la decisión sobre la ubicación del alumno/a (centro específico, aula específica en centro ordinario, aula ordinaria, etc.) y al horario de atención que recibirá el alumno/a por parte del personal especializado (p.t, a.l., médico/a, etc.).

Matuszeck y Oakland (1979) exponen con respecto a este tema que el estatus socio-económico del/de la evaluado/a guarda relación con las recomendaciones de ubicación escolar en algunos casos. Mi acuerdo con estas afirmaciones parte de que en la práctica diaria observo cómo la decisión de los padres y las madres y su habilidad en la gestión sobre el tipo de escolaridad (aula específica, ordinaria o integración a tiempo parcial) que debe tener su hijo/a, tiene una influencia muy alta en la decisión que finalmente se adopta.

También en cuanto a la ubicación y recursos es importante considerar que a partir de la calificación de varios niños/as con n.e.e. en un colegio determinado, en la Comunidad Autónoma Andaluza, se dota a este centro de determinadas unidades para atención a los/las alumnos/as con discapacidad. Lo que supone más profesores/as y personal en caso de que el colegio sea público, o una considerable cantidad de ingresos económicos para el colegio, en el caso de que este sea concertado.

Hay niños/as que son calificados como alumnos/as con n.e.e. por algunos profesores/as que insisten en que la modalidad de escolarización debe ser la de alumno/a escolarizado/a a tiempo parcial en el aula ordinaria, asistiendo en periodos variables al aula de apoyo. Sin embargo, cuando cambian de profesor/a, al curso siguiente, a veces, pasan a ser considerados alumnos/as sin n.e.e. y se escolarizan a tiempo total en aula ordinaria, asegurando además el/la nuevo/a profesor/a, que no debe tomarse ninguna medida especial con ellos/as. Sospechosamente esto sucede casi siempre con alumnos/as que presentan problemas de conducta ya que un/a buen/a candidato/a a ser considerado/a como niño/a con discapacidad cognitiva es el sujeto que presenta estos problemas. Parece que esta calificación de niño/a con n.e.e. actúa como válvula de escape para que pueda salir de su aula unas horas a la clase de apoyo o para que el/la profesor/a se sienta menos culpable del bajo rendimiento que el/la alumno/a pudiese presentar.

### 0.1.5. Las n.e.e. y los problemas de conducta

Es obvio que los problemas de conducta son un *handicap* para la integración de cualquier tipo de alumno/a, también por nuestra parte se ha podido comprobar que son muchos los escolares para quienes se pide la calificación de discapacidad intelectual cuando su verdadero problema es su conducta desadaptada.

Sternberg (1997), cuando comenta la finalidad que pretendían en su origen los tests de inteligencia indica

Obsérvese que el trabajo de Binet surgió a partir de un deseo de ayudar y proteger a los niños, no de penalizarlos. Los maestros que consideraban muy molestos a ciertos alumnos tenían una opción que era para ellos un gran alivio: recomendar que los colocaran en clases para retrasados. No se trata de que los maestros fueran unos truhanes degradados que querían aligerarse la vida, aunque sin duda este pensamiento debía pasárseles por la mente. Se trataba más bien de que no había una diferencia clara en la gente entre los niños con problemas de comportamiento o los niños con retraso mental. Como resultado, se trataba a aquellos como si fueran retrasados. (pp. 58-59)

Normalmente es el/la profesor/a tutor/a el que considera como alumnos/as con discapacidad cognitiva a estos/as niños/as, solicitando que reciban apoyos específicos por parte del profesor/a de educación especial o especialista en p.t. Por el contrario, a veces, el/la profesor/a de educación especial considera que estos/as niños/as no tienen discapacidad y deben ser atendidos en su aula ordinaria pero estimo que siempre que existe una demanda o controversia de este tipo habría que averiguar si el escolar presenta problemas de conducta o existen algunos otros intereses ocultos en esta petición de diagnóstico.

### 0.1.6. Problemática en instrumentos, forma y proceso de evaluación

En cuanto se refiere a los instrumentos, forma y proceso de evaluación, en nuestro trabajo diario se aprecian discrepancias sistemáticas en los resultados de los tests de inteligencia más usuales dirigidas a un mismo sujeto, por lo que la calificación que se emite puede no ser segura. Así la evaluación psicopedagógica que sigue a la petición de diagnóstico por parte de la escuela es suficientemente compleja e inexacta tanto en el proceso como en sus resultados. Muñoz (1996), refleja esta problemática citando diversas investigaciones en las que se cuestiona la precisión con la que se lleva a cabo dicha evaluación.

En referencia a las cualidades científicas del proceso diagnóstico, Larkin y otros (1980) encontraron que el diagnóstico hecho por psicólogos en ejercicio era menos fiable, tenía menos consistencia interna y era menos congruente que los hechos por licenciados inexpertos, concluyendo que la toma de decisiones diagnósticas entre los psicólogos escolares estaba caracterizada por falta de congruencia diagnóstica. Del mismo modo, de Mesquita (1992) descubrió que los procesos de solución de problemas diagnósticos de psicólogos expertos y en ejercicio no son mejores que las conjeturas de sentido común propias de novatos o personas menos formadas. (pp. 60-61)

Por otra parte se encuentra que para hacer el diagnóstico y enfrentar a grupos de niños/as de zonas deprimidas con las tareas que requieren los tests, éstos/as obtienen puntuaciones muy bajas pues suelen estar muy poco entrenados en este tipo de trabajos además de poco motivados hacia ellos. La influencia cultural de las pruebas que se aplican es evidente aunque se denominen “libres de influencias culturales”. El sólo hecho de enfrentarse a una tarea impresa, en la que suelen estar diseñadas, supone cierta ventaja para las personas acostumbradas a trabajar con estos materiales. He podido comprobar estas afirmaciones con algunos niños/as que han vivido sin escolarizar hasta los 9 ó 10 años, procedentes de países donde en su vida cotidiana, no existen normalmente documentos impresos. Al aplicar los tests usuales, aparecían puntuaciones que correspondían a deficiencia mental grave, lo que no era evidente.

En este sentido Sternberg (1997) escribe

Análogamente, hay psicólogos que han considerado culturalmente neutro el test de Matrices Progresivas de Raven. Pero, ¿tiene la gente de todas las culturas la misma relación con las figuras geométricas? Obviamente, no. Aun quienes creen que test como el Raven son culturalmente neutros, admiten ahora que hay mayores diferencias entre culturas en los test de base geométrica que en los de base verbal. Es evidente que los estudiantes que no tuvieron educación occidental y que no aprendieron conceptos geométricos en la escuela, a lo largo de cursos enteros de geometría, están en desventaja en test que requieren el razonamiento con construcciones geométricas. (p. 115)



### 0.1.7. Problemática con respecto a los/las propios/as alumnos/as

Otros de los problemas asociados se refieren a las desventajas del diagnóstico en cuanto a la “autocompetencia percibida” en la persona que ha recibido la valoración de discapacitada. A partir de esta valoración los/las alumnos/as entran en una dinámica de “niño/a con n.e.e.”, lo que puede resultar negativo o perjudicial para quien recibe esta calificación.

Sobre este último punto, hay que tener en cuenta el deber del orientador/a en torno a ser cuidadoso con la calificación de “retraso mental”. Me parecen muy importantes las expresiones de Fierro (1988) en este tema que indican lo siguiente

Las etiquetas y las atribuciones, no son inocentes, no son meros nombres: tienen consecuencias; las tienen a través de prejuicios y estereotipos que contribuyen a conformar actitudes que luego se objetivarán en conductas e interacciones reales. La etiqueta o el diagnóstico de “retrasado”, “subnormal” o “deficiente”, poseen un poder tremendo. El diagnóstico se confunde y se transforma en pronóstico, la atribución en predicción, y se desencadenan procesos –como el de segregación educativa o el de internamiento de los sujetos así diagnosticados que conducen al autocumplimiento de la profecía. (pp. 71-72)

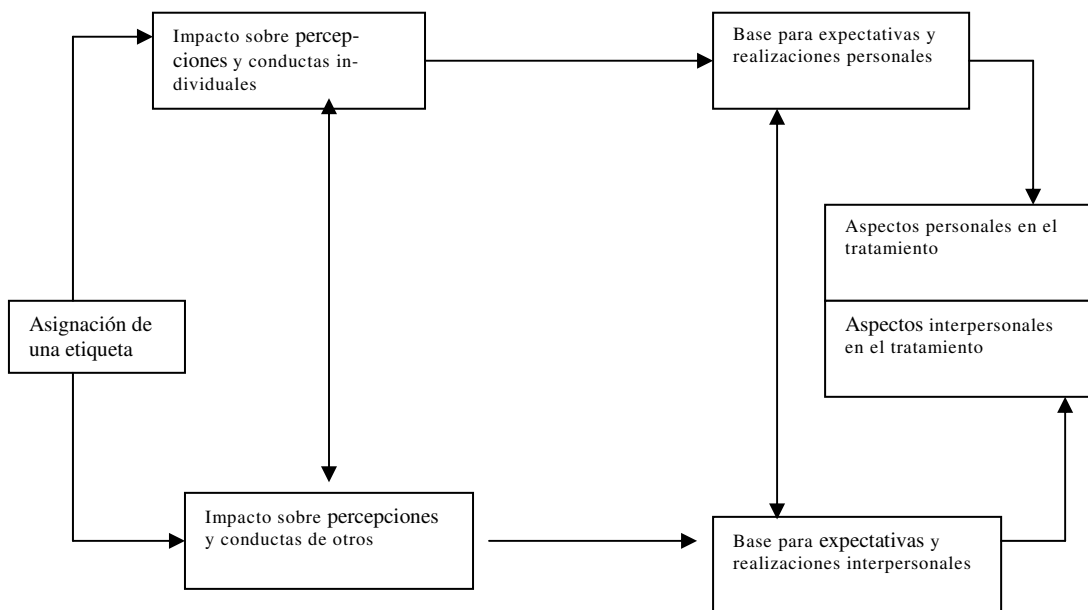
Otros autores como Jacobson (2001) expresan igualmente la necesidad de la reconsideración de los efectos negativos del etiquetado. También Hersh (cit. Muñoz y García, 1999) indica, en torno al tema, que la información previa, negativa o positiva sobre las capacidades intelectuales y sociales del sujeto, influye en los resultados que éste obtiene en las escalas de conducta, en los tests de inteligencia y como consecuencia en su pronóstico educativo. Este tema es muy conocido en el ámbito educativo como efecto Rosenthal (1980) donde se muestra cómo las expectativas de los docentes influyen de forma determinante en el rendimiento de sus alumnos.

El problema de etiquetar a los sujetos ha sido estudiado también por otros autores como Algozzine y Mercer (1980), que valoran los efectos de estos eventos desde una doble perspectiva, con relación a los propios afectados y con respecto a las personas que interactúan con ellos. Así, exponen de forma gráfica los planteamientos en los que se aprecia cómo el etiquetado desfavorable, va en perjuicio del escolar que ha recibido la calificación negativa pues a partir de esta “etiqueta”, el sujeto puede

tener un concepto desfavorable de si mismo y además una información similar de cómo lo perciben las otras personas, en concreto los educadores (Gráfico 1).

Gráfico 1

Doble efecto del etiquetado



Yseeldyke y Algozzine (1982, p. 110)

En toda esta controversia nos situamos los/las orientadores/as de los Equipos de Orientación que somos los que emitimos el juicio sobre las n.e.e. y la modalidad de escolarización que éstos necesitan según se expresa en la normativa vigente. Pero es frecuente que los/as usuarios/as de estos servicios pongan en entredicho o critiquen las decisiones que se toman, argumentando que tienen un mejor conocimiento de los/as escolares que nosotros/as, que su petición es desinteresada y en pocas palabras que ellos/as son los expertos/as y no las personas que legalmente toman esta decisión.

La tarea de evaluación y diagnóstico es la que se solicita al/a la orientador/a con más interés por parte de los/las docentes. En la mayoría de los casos lo que los/las profesores/as pretenden es que esta evaluación trate de determinar cómo son las habilidades intelectuales o dificultades del/de la alumno/a para que pueda ser calificado/a o no como discapacitado/a. Pero la presión que se pueda ejercer para que “muchos/as” niños/as sean considerados con discapacidad y se dote al centro de

recursos por las ventajas que esto supone, lleva asociadas otras desventajas, que afectan como se puede apreciar, incluso al proceso educativo de los escolares.

## 0.2. Las ventajas del diagnóstico de discapacidad

Las ventajas encontradas son:

- 1) Por medio del diagnóstico, si se califica a un niño/a como alumno/a con n.e.e. pasa a recibir apoyos especializados: un profesor/a de pedagogía terapéutica (p.t.), un profesor/a de audición y lenguaje (a.l.), un/a médico/a o un monitor/a escolar, etc. se ocupan de que reciba un tratamiento que permita que su situación de retraso o de discapacidad pase a ser lo más normalizada posible.
- 2) Concesión de ayudas, becas, etc.
- 3) Se realiza si procede una adaptación curricular individualizada (ACI), significativa o no, según las necesidades.
- 4) A partir de esta calificación es frecuente que el/la alumno/a reciba una orientación psicopedagógica más intensa y un seguimiento más permanente de sus necesidades escolares.

Tabla 1

<u>Justificación</u>		
Demandas	Requerimientos del profesorado para que se consideren niños/as con n.e.e., los/las que presentan retraso límite o dificultades de aprendizaje.	
Datos de observación en torno a las demandas de diagnóstico del profesorado	Problemas	a) Por parte del entorno: los/las niños/as no son considerados con discapacidad por la personas de su entorno social.
		b) Los/las orientadores/as no los/las consideran con discapacidad en cuanto a su conducta adaptativa pues su comportamiento es similar al de los/las que no tienen discapacidad.
		c) Discrepancias en la opinión de los/las profesores/as acerca de un mismo alumno/a.
		d) Discrepancias en los resultados de los tests utilizados para la evaluación diagnóstica.
		e) Problemas de la profecía autocumplida; dinámica de niño/a de n.e.e.
	Ventajas	a) Atención por personal especializado: p.t, a.l, orientador/a, médico/a, etc.
		b) Concesión de ayudas, becas, etc.
		c) Adaptación curricular si procede.
		d) Orientación psicopedagógica y seguimiento.

### 0.3. Justificación de esta tesis

La justificación está relacionada, como se ha expresado, con la necesidad de la inclusión de determinados alumnos/as en un censo de n.e.e. demandado por la Consejería de Educación a los orientadores en ejercicio.

Hasta el curso 2000-01 solamente los niños/as diagnosticados con retraso mental o con discapacidad podían ser considerados alumnos/as con n.e.e., recibir apoyos especializados y ser incluidos en este censo, según la CECJA (2001). A partir del curso 2000-01 se distinguen en este censo: alumnos/as con n.e.e., alumnos/as con dificultades de aprendizaje, alumnos/as en situación de desventajas socioeducativas y alumnos/as con sobredotación intelectual, aunque de momento los apoyos

específicos del/de la profesor/a de pedagogía terapéutica y otros profesionales especializados los reciben de modo completo sólo los alumnos con n.e.e.

El juicio diagnóstico supone la inclusión o no en dicho censo y como se deduce, es importante que éste sea exacto y justo, por varias razones, entre ellas:

- Necesidad de que los juicios diagnósticos se elaboren con criterios científicos
- Eficacia y precisión profesional
- El profesional que emite estos juicios tiene la responsabilidad de que se haga una gestión adecuada de los recursos
- Importancia del diagnóstico para la persona que lo recibe.

Estos problemas que presentamos en el ámbito educativo tienen una mejor resolución, en mi opinión, en el ámbito social. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) consigue llevar a cabo la determinación del grado de minusvalía de la persona que lo solicita de una forma mucho más elaborada y eficaz como se demuestra en numerosos documentos, entre ellos el texto de la Organización Mundial de la Salud, (OMS) de 2001, *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIDDM-2)*, el documento *Valoración de las Situaciones de Minusvalía (V.M.)* elaborado en año 2000 por el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO) y el Real Decreto 1971/1999 de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía.

El procedimiento que se sigue en el ámbito del MTAS para valorar las minusvalías parte del documento V.M. Éste determina el grado de minusvalía y la valoración de las diferentes situaciones para ser beneficiario de las prestaciones sociales y económicas vigentes.

Por nuestra parte, es decir en el ámbito escolar, el procedimiento usual entre los orientadores, para determinar si una persona es o no discapacitada y el grado de discapacidad que se supone en ella se describe en el capítulo 5 de esta tesis. En la tercera parte de esta tesis y partiendo de la investigación realizada, se especifica nuestra propuesta de evaluación y diagnóstico de la discapacidad asociada a retraso mental para el ámbito escolar.

Esta propuesta, se desarrolla desde el convencimiento de que para poder delimitar el significado del r.m.l. ó el retraso límite es necesario abordar diversos temas como son el propio significado del retraso mental, la evaluación de la inteligencia de forma que ésta pueda llevar a la consideración de retraso, factores que

se consideran indicadores del retraso, el diagnóstico de r.m.l., la evaluación del retraso en el ámbito escolar, etc. con el fin de que pueda obtenerse un diagnóstico acertado y preciso de una gran parte de la población escolar.

Con respecto a la prevalencia referida a alumnos/as con discapacidad, en el momento en el que escribe esta introducción y aunque este punto se desarrolla en el capítulo 5, adelantamos unos datos significativos aportados desde diversas fuentes. Mendoza (2000, 27 de febrero), expresa, que los centros públicos de Primaria y Secundaria de nuestra provincia tienen escolarizados a 4.198 alumnos/as con discapacidad y que el grupo más numeroso dentro de los discapacitados, lo constituye el subgrupo de retraso mental en sus diversos grados: leve, moderado, grave y profundo.

Además, en nuestra Comunidad Autónoma se informa por parte de la CECJA (2002a), que de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, alrededor del 60% presentan como discapacidad predominante el retraso mental. De ellos, el 63% tienen retraso mental leve, el 25% retraso mental moderado, el 7% retraso mental grave y el 5% retraso mental profundo. Las cifras de prevalencia reflejan la atención a una población escolar muy extensa en la que se emplean abundantes recursos tanto económicos como personales, de ahí la oportunidad de esta tesis en su incidencia posterior en cuanto a mejora de la práctica educativa.

#### 0.4. Estructura

En esta introducción se ha realizado hasta ahora la presentación o descripción de las observaciones de las que hemos partido en este trabajo. Pasamos ahora a describir brevemente la estructura de esta tesis.

En la primera parte se realiza una descripción teórica sobre el tema de evaluación psicológica de niños/as con r.m.l. ó límite, en el ámbito escolar. Se tratan pues los temas relacionados, como son inteligencia, retraso mental, evaluación psicopedagógica, tests de inteligencia y coincidencias y discrepancias entre los mismos, tests de conducta adaptativa, tests de potencial de aprendizaje, evaluación de la competencia curricular, ídem. de la motivación para aprender, etc., con el fin de identificar las tendencias actuales en nuestro entorno en la determinación de la valoración de los alumnos/as con discapacidad.

Para la segunda parte, se lleva a cabo una investigación en la que se ha aplicado un modelo como resultado de los estudios anteriores, tratando de conseguir

una valoración más objetiva. Para ello se ha elaborado un Cuestionario Criterio con el que ha pretendido verificar la validez de los tests empleados y llevar a término una propuesta de evaluación con estos materiales. A partir del cuestionario nos hemos propuesto unos objetivos de trabajo con el fin de evaluar los resultados obtenidos.

También describe en esta segunda parte la elaboración y aplicación de un Cuestionario dirigido a expertos/as con el que se pretende indagar si los/las orientadores/as en ejercicio consideran necesario incluir las áreas indicadas en esta evaluación, ver en qué medida las consideran importantes y de qué forma evalúan cada una de estas áreas.

En la tercera parte se incluyen las conclusiones, discusión y sugerencias de investigación junto con una “Propuesta de Investigación” en el diagnóstico del retraso mental siguiendo el modelo estudiado en esta tesis.

Por último se adjunta la relación de la Bibliografía utilizada y los Anexos correspondientes.

Deseamos hacer una breve anotación referida a la forma, ya que a partir de este momento se van a utilizar indistintamente tanto el masculino como el femenino como genéricos, es decir, no se usarán ambos términos sino solamente uno de ellos. Así, por ejemplo, al referirnos a los sujetos de ambos sexos unas veces aparecerá el nombre “alumna” y otras veces se empleará “alumno”.

En cuanto a los términos utilizados al referirnos al trastorno que estamos estudiando, se emplearán de forma indistinta las expresiones “retraso mental”, “discapacidad intelectual” y “discapacidad cognitiva”. De igual forma, aunque puedan tener connotaciones diferentes y aunque existan esencialmente diferencias y semejanzas, se utilizarán además y de forma indistinta los términos diagnóstico psicopedagógico, evaluación psicoeducativa o evaluación psicopedagógica.

En este sentido estamos de acuerdo con Van Bourgondien y Mesibov (cit. Moreno y Pereira, 1999) en su expresión de que “evaluación” y “diagnóstico” se consideran términos conjuntos y que a su vez pueden ser intercambiados. Expresan además que desde la perspectiva de su trabajo se plantean ambos términos como fases de un proceso y, en este sentido, sus definiciones son diferentes: el diagnóstico permite determinar si una persona cumple o no con los criterios para ser considerada con la condición de una discapacidad determinada. Aún cuando en esta fase exista una evaluación, ésta no se circunscribe tan sólo al establecimiento del diagnóstico.

La evaluación se extiende a lo largo de un proceso que va a permitir desarrollar programas individualizados apropiados

### 0.5. Finalidad

Nuestros objetivos e hipótesis han partido de las consideraciones expuestas hasta ahora. Así con esta tesis se ha **tratado de proponer una mejor forma de diagnóstico de la discapacidad intelectual asociada a r.m.l. en el ámbito escolar, además de establecer el consiguiente el punto de corte para la asignación o no a discapacidad.** A partir de aquí, los objetivos específicos que se han desarrollado en la 2ª y 3ª parte de este trabajo en los correspondientes estudios empíricos, son:

1º) Analizar las diferencias entre los tests de inteligencia más usuales en el discapacidad mediante el estudio descriptivo de las puntuaciones totales, la identificación de las diferencias entre las puntuaciones totales de los tests y las diferencias por edad y género en los resultados de los mismos.

2º) Análisis de un Cuestionario Criterio diseñado con el objetivo de distinguir entre alumnos con discapacidad y sin ella, mediante el estudio descriptivo de las puntuaciones obtenidas, la determinación de los factores subyacentes en este cuestionario y el análisis de las diferencias por edad y género.

3º) Estudiar la relación entre nuestro Cuestionario Criterio y los tests de inteligencia utilizados.

4º) Verificar si los alumnos obtienen puntuaciones diversas en los tests de potencial de aprendizaje aplicados en nuestra investigación, en función de la asignación o no a discapacidad.

5º) Igualmente comprobar si los alumnos de nuestra muestra obtienen puntuaciones diversas con respecto a las notas escolares en función de la consideración o no como alumno con discapacidad.

6º) Obtener información sobre la evaluación psicoeducativa en este área, por parte de orientadores en ejercicio.

7º) Determinar la importancia que se da a cada uno de los elementos en la evaluación de la discapacidad cognitiva para decidir la asignación o no a discapacidad.

**Todos estos estudios se proponen como última meta el diseño de una nueva forma de evaluación de la discapacidad cognitiva en el ámbito escolar, utilizando los resultados obtenidos en estas investigaciones.**



PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO



## CAPÍTULO 1. LA INTELIGENCIA

### 1.1. Teorías sobre la inteligencia

1.1.1 El concepto de cociente intelectual

1.1.2. Teorías basadas en el análisis factorial

1.1.3. Enfoque cognitivo en el estudio de la inteligencia

### 1.2. Inteligencias múltiples e inteligencia emocional

### 1.3. Otras teorías contemporáneas

### 1.4. La evaluación dinámica frente a la evaluación psicométrica



## CAPÍTULO 1. LA INTELIGENCIA

### 1.1. Teorías sobre la inteligencia

Escribir sobre el significado, historia, evaluación, teorías, etc. de la inteligencia podría resultar interminable ya que es un tema suficientemente elaborado, del que se encuentran innumerables documentos y referencias. Por eso, en este punto trataré de ofrecer sólo una síntesis de algunos de los contenidos en mi opinión más relevantes, siendo consciente además de que algunas cuestiones de este apartado puedan no estar suficientemente expuestas por la dificultad que supone el desarrollo de cada una de ellas. De temas tales como: Retraso Mental, Cociente de Inteligencia, Evaluación Psicopedagógica, Diagnóstico, etc. existe abundante bibliografía, incluso algunas asignaturas de las que se imparten en esta Facultad se corresponden con un solo capítulo de esta tesis. Por tanto no será posible hacer un detalle exhaustivo de todos ellos, aunque sí un trabajo de síntesis y recensión desde la perspectiva de este trabajo de investigación.

También estos temas están bastante relacionados entre sí por lo que en algún momento, aunque se ha evitado en la medida de lo posible, puede parecer que se trata alguna cuestión de forma repetida.

En primer lugar cabría definir el término *inteligencia*. En este sentido es preciso recordar que en 1921, los editores de la revista *Journal of Education and Psychology* organizaron un simposium con el fin de que se llegase a una única definición de este término. Este objetivo no pudo ser alcanzado ya que tuvieron que coexistir más de 20 definiciones. Casi un siglo después se mantiene este mismo debate en torno a la definición de la inteligencia.

Las múltiples definiciones del término inteligencia vienen relacionadas con la teoría que las sustentan y han ido evolucionando como los distintos paradigmas en Psicología. Así, considerando las dificultades y con el propósito de seguir un orden cronológico, se describirá, en primer lugar, el significado de la inteligencia para las teorías psicométricas, teniendo en cuenta que desde ellas se pretende cuantificar las capacidades intelectuales estableciendo las diferencias entre las personas y se continuará después con las teorías factoriales y cognitivas. Por último se estudiarán

las aportaciones más recientes, referidas a inteligencia emocional y las de otros autores contemporáneos.

### 1.1.1 El concepto de cociente intelectual

A comienzos del siglo XX y establecida la escolarización generalizada en Europa, se puso de manifiesto la necesidad de establecer un baremo medio de los contenidos educativos que se daban en las aulas. Por ello, el Ministerio francés de Educación Pública encargó en 1905 al psicólogo Alfred Binet, un seguidor de los estudios de Francis Galton, la creación de tests estandarizados y al pedagogo Theodore Simon, la realización de una serie de pruebas que se pudieran aplicar a los niños. Estas pruebas fueron el primer test elaborado para determinar el nivel mental o de inteligencia ya que los tests utilizados por Galton en el siglo XIX no pueden considerarse tests de inteligencia propiamente, sino más bien evaluaciones de capacidades específicas como la auditiva, visual o de otros factores.

Las pruebas de Binet y Simon trataron de encontrar un instrumento lo suficientemente perfecto para que con él se pudiese establecer el diagnóstico infantil. El objetivo principal fue comparar la inteligencia de los niños evaluados con respecto a su grupo de referencia, obteniendo una estimación cuantitativa de la inteligencia. Para ello se utilizó el término *Cociente Intelectual (CI)* como medida de la capacidad de inteligencia de los escolares, determinado así cuáles eran los alumnos que debían ser asignados a clases especiales.

Este concepto ha sido criticado casi desde el momento de su aparición. Las opiniones divergentes que se conocen y que se detallan a continuación, se realizan desde diferentes campos como son el psicológico, el social y el estadístico.

Así, es frecuente considerar, desde los primeros años en que se diseñó el término CI, que con este tipo de evaluación lo que se pretende es la clasificación de los individuos en ámbitos como el escolar, militar, laboral, etc. con el fin de discriminar a los sujetos menos dotados.

Otras críticas parten de que el desarrollo de la inteligencia en los niños no es uniforme en las diferentes edades porque existen cambios más o menos importantes a lo largo de su infancia. Estos cambios no son constantes ni similares pues hay niños que presentan un retraso en su desarrollo evolutivo que puede mejorar significativamente en el curso de infancia e incluso disminuir en algunas patologías. No es por tanto adecuado tener una medida exacta propia de las matemáticas para un

proceso que no es uniforme ni en las distintas edades ni en el desarrollo evolutivo de los propios niños.

En la edad adulta la inteligencia se va desarrollando hasta una determinada edad, (16 - 20 años). A partir de estas edades aumentan los conocimientos, es decir el contenido, pero no el continente. El razonamiento abstracto, el juicio, etc., permanecen más o menos constantes, excepto en caso de deterioro o accidentes.

A partir de una cierta edad, se estanca el valor del CI., e incluso en la vejez puede ser natural el deterioro cognitivo. Pretender medir la capacidad de los sujetos en las diferentes etapas del desarrollo evolutivo, con una misma medida, para un proceso que no es uniforme, no parece acertado.

Estas últimas críticas, relacionadas con la evolución de la inteligencia parten de los conceptos innatistas de uniformidad y de permanencia de la inteligencia. Estos provienen de la concepción de que la inteligencia tiene un alto componente hereditario. Así pues, como respuesta a estas críticas los tests actuales no calculan el CI de esta forma, sino que comparan el rendimiento de las personas con el promedio de la población de cada edad cronológica, teniendo en cuenta una curva de distribución normal para cada edad, con una media de 100 y desviación típica de 15.

Considerando dichas críticas también se plantea la inutilidad de estas medidas de obtención del CI para los escolares. Es cierto que la escuela más que clasificar debe encontrar la forma de enseñar, pero para la inclusión o no de los alumnos en un censo de n.e.e. con el fin de que éstos tengan los recursos necesarios, sí que necesitamos el diagnóstico adecuado. Este se hará necesariamente siempre mejor a través unas pruebas científicamente elaboradas que a través de una simple evaluación subjetiva o intuitiva.

También, desde el punto de vista educativo, la solución ante la postura innatista de la inteligencia es hacer mayor hincapié en los condicionantes ambientales de la inteligencia como son la educación y el contexto.

Es preciso además destacar la relevancia y creatividad de Binet y Simon que tuvieron el mérito de iniciar un camino hasta entonces no explorado y proponer una forma de valoración que aún hoy sigue en cierto modo vigente a pesar de las limitaciones y modificaciones que han tenido lugar a lo largo de todo un siglo.

### 1.1.2. Teorías basadas en el análisis factorial

El punto de partida es el enfoque de la Psicología Diferencial, más interesada en las diferencias entre los sujetos que en su propia identidad, la evolución de las

teorías factoriales van desde la Teoría de Spearman a las de Cattell y Horn pasando por las Teorías de Thurstone y de Guilford.

Spearman propone la teoría “bifactorial”, definiendo en 1904 la inteligencia en función de dos factores: un factor general “G”, considerado innato y que abarca las distintas aptitudes y unos factores específicos “S” considerados aprendidos y relacionado con tareas específicas. Para él las diferencias entre individuos se atribuyen en gran medida al factor “G”, que denominó inteligencia general. Propuso un modelo jerárquico, en que estarían subordinados al factor inteligencia general otros como capacidad verbal-educativa y mecánica-espacial.

En medio, entre el factor general y los factores específicos, Spearman (1923) termina por situar los factores del grupo. Estos factores de grupo son: el verbal, el mecánico, el numérico, el de persistencia, el de habilidad y el de perseverancia. Los seguidores de Spearman han venido afirmando la teoría del factor “G”, al mismo tiempo que han profundizado en los factores de grupo.

Más tarde, Thurstone elaboró en 1938 su teoría multifactorial, con la que defendía poder estudiar individualmente los distintos factores que intervienen en la inteligencia. Admite pues otra interpretación diferente a la dada por la escuela inglesa, representada por Spearman, la inexistencia de un factor general y la afirmación de factores independientes o factores de grupo que integran la inteligencia.

Como para Thurstone no existen los factores “G” sino que solo existen los factores “S”, según su teoría lo innato no existe, todo lo que medimos son los factores “S” o aprendizajes de cada individuo.

Los llamados tests de factor “G” estudian una inteligencia individual, analizando los siguientes elementos: El factor V es “Comprensión verbal” que se refiere a la capacidad para un buen uso del lenguaje y de razonamientos verbales. El factor W es “Fluidez verbal”, referido a la capacidad para producir palabras con rapidez siguiendo una norma. El factor “Numérico” es N y significa la capacidad para resolver tareas de cálculo con rapidez y precisión. El factor S es la “Aptitud espacial”. Se refiere a la comprensión de figuras en el espacio, de sus movimientos y transformaciones. El factor M se refiere a la “Memoria” que se considera como la capacidad de recuerdo de contenidos verbal y visual. I o R se refieren a “Razonamiento” como capacidad para extraer reglas, tanto inductiva como



deductivamente. La “Rapidez Perceptiva”, es P que significa la capacidad para percibir con rapidez y discriminar.

Investigaciones posteriores a Thurstone, obtuvieron resultados diferentes que indican que las aptitudes mentales primarias (P. M. A.) no sólo son interdependientes sino que además son complejas y susceptibles de organizarse jerárquicamente. La apariencia de un solo factor era ficticia para Thurstone y fruto de las limitaciones del modelo factorial empleado por el propio Spearman (Mora, 1995).

Guilford (1971) diseñó un modelo estructural de la inteligencia al que denominó estructura del intelecto con la intención de mejorar esta concepción multifactorial. Afirmó que la inteligencia carece de factores, pero que posee tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. Las operaciones representan los modos de pensar, los contenidos aquello sobre lo que se aplica el pensamiento y el producto, el resultado de la aplicación de una operación a un contenido.

Describe además Guilford cinco operaciones que el denomina cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación.

La cognición comprende la percepción y comprensión de la información. La memoria supone la retención y organización de la información en un almacén cognitivo.

La producción convergente se refiere a deducciones lógicas y conclusiones obligadas. La producción divergente es la relacionada con las aptitudes de elaboración y creatividad. La evaluación es el proceso de decisión acerca de la adecuación del criterio aplicado.

Por último los contenidos constituyen tipos de información sobre los que actúan las operaciones descritas anteriormente. Son figurativo, simbólico, semántico y comportamental. El figurativo es información de carácter sensorial concreta según los diversos sentidos. El simbólico es la información bajo la forma de signos que pueden representar otras cosas. El semántico es la información en forma de conceptos. El comportamental es la información que se da en diferentes operaciones que pertenecen a la conducta de las personas.

Los productos se corresponden con las diferentes maneras en las que se manifiesta cualquier información. Son unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Las unidades son los ítems o elementos de información. Las clases son los conjuntos de ítems de información con una o varias propiedades comunes. Las

relaciones son los vínculos o enlaces entre los ítems de información. Los sistemas son las organizaciones de partes interdependientes. Las transformaciones son los cambios, redefiniciones o modificaciones mediante las que cualquier producto de información pasa de un estado a otro. Las implicaciones son lo que se anticipa o prevé de una determinada información.

En resumen, su posición en las teorías factoriales fue también el planteamiento de que no existen factores “G”, solo factores S. En primer lugar considera 120 y posteriormente considera 150. Estos factores, que él describe como interrelacionados, tienen que ver con las operaciones, los contenidos y los resultados. Las operaciones son el trabajo intelectual o proceso cognitivo; el contenido, el material sobre lo que trabajamos intelectualmente y el resultado se refiere a las operaciones realizadas con el contenido.

A pesar de las diferencias tan acusadas existentes entre los autores factorialistas respecto al número de factores que integran la inteligencia, este enfoque, valiéndose de técnicas estadísticas muy precisas, ha conseguido verificar la estructura jerárquica de la inteligencia, e identificar los factores que explican las correlaciones al resolver tests mentales.

Cattell y Horn (1966) distinguen entre inteligencia fluida (capacidad general de pensar y razonar en términos abstractos, independientemente del contenido cultural) y cristalizada (habilidad de aprendizaje dependiente de la educación y la cultura adquirida y de carácter más concreto).

La inteligencia fluida es la que determina las capacidades que ponemos en juego cuando razonamos, creamos conceptos nuevos, establecemos relaciones o inventamos. Cattell y Horn consideran esta capacidad ligada al desarrollo neurológico, por tanto libre de influencias culturales o sociales.

### 1.1.3. Enfoque cognitivo en el estudio de la inteligencia

Por su parte las teorías del Procesamiento de la Información abordan el problema de la naturaleza de la inteligencia describiéndola como un sistema de procesamiento de la información en el que se produce la codificación, almacenamiento, organización y recuperación de la misma para llevar a cabo actividades. Son procesos intermedios que tienen lugar entre la presentación del estímulo y la respuesta y se infieren mediante los tiempos de reacción y los errores de la respuesta.

Entre las teorías cognitivas se destaca la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1990) que combina la cognición y el contexto para explicar la inteligencia humana y su desarrollo. La denominación de triárquica se debe a que está formada por tres subteorías: *Componencial*, *Experiencial* y *Contextual*.

A) Subteoría componencial (inteligencia académica).

Relaciona la inteligencia con el mundo interno de individuo y especifica los procesos que subyacen en el procesamiento de la información para ayudarnos a comprender la conducta inteligente.

Está definida por los metacomponentes, componentes de rendimiento y de conocimiento-adquisición.

Para él, componente es un proceso elemental de información, individual, que opera sobre las representaciones internas de objetos o de símbolos y permite traducir una entrada sensorial en una representación conceptual y transformar ésta en otra representación o traducirla en una respuesta motriz.

Cada componente posee tres propiedades asociadas: duración, dificultad y probabilidad de ejecución. Estas propiedades son medibles matemáticamente e independientes entre sí. Un componente dado, consume cierta cantidad de tiempo real en su ejecución y tiene cierta probabilidad de ser ejecutado de forma correcta o no.

Para Sternberg, la inteligencia académica es la que miden los tests tradicionales. En su obra *Inteligencia exitosa* (1997) hace una crítica exhaustiva de los mismos y expresa la ineficacia de una alta puntuación en los tests tradicionales si esta medida no se combina con las que puedan obtenerse en inteligencia práctica y creativa.

B) Subteoría experiencial (inteligencia creativa).

La teoría experiencial o creativa se refiere a la capacidad de *insight* en la solución de tareas novedosas y la automatización de la información.

Se pone en funcionamiento cuando la persona debe enfrentarse a tareas nuevas que le va a exigir la puesta en escena de los componentes de adquisición (codificación, combinación y comparación selectiva). Con el paso del tiempo, se va adquiriendo experiencia con lo que se termina por automatizar las tareas que inicialmente se resistían. Los pasos que se dan son: el hacer frente a tareas nuevas, y la interiorización de lo aprendido y su automatización.

Las tareas nuevas presentan, a su vez, dos subcapacidades: la comprensión de las tareas y el conocimiento de las operaciones que exigen su resolución, siendo, a su vez, ambas susceptibles de automatización. Resolución de tareas nuevas y automatización tienen relación mutua de facilitación e intercambio.

### C) Subteoría contextual (inteligencia práctica).

Se entiende a través de tres mecanismos referidos a la adaptación, la configuración y la selección de los ambientes del mundo real.

Sternberg pretende llenar una omisión que las teorías de la inteligencia venían cometiendo: el análisis de las variables situacionales. Las situaciones reales comportan una diversidad de variables situacionales: internas (estados emocionales y motivacionales) o externas (ruidos, interrupciones); familiares o extrañas y favorables o desfavorables.

La subteoría contextual hace referencia a la forma en que la inteligencia opera en situaciones reales y es aplicada a la experiencia con la finalidad de conseguir la adaptación al ambiente, la selección de ambientes alternativos así como la modificación del ambiente actual e introducir en el mismo las mejoras para hacerlo compatible con las necesidades y deseos.

Un resumen de las diferentes teorías sobre inteligencia descritas hasta este momento se aporta en la Tabla 2.

### 1.2. Inteligencias múltiples e inteligencia emocional

Thorndike (1920) define la Inteligencia Social como "*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas*" (p. 228). Es por esto por lo que se reconoce a este autor como un claro precursor del significado actual del concepto de Inteligencia Emocional.

El origen más cercano del significado de Inteligencia Emocional parte también del pensamiento de Gardner (1983) sobre inteligencias múltiples. Él se mostró en desacuerdo con las teorías que se habían formulado hasta entonces sobre la inteligencia que aseguraban que existía un único tipo de inteligencia en cada persona (Tabla 3).

Gardner (1995) indica que no existe una inteligencia global y totalizadora sino que coexisten varias inteligencias. Defendió que la inteligencia no es una sola sino un conjunto, cada una de ellas es un sistema independiente de las otras que

además interactúan entre sí. Con ello oferta la posibilidad de poder estudiar individualmente los distintos factores que intervienen en la misma.

Es decir, la teoría de las inteligencias múltiples, como ha sido denominada la teoría de Gardner, identifica una serie de inteligencias, siete en principio, que se manifiestan de forma independiente y que son consideradas como habilidades para resolver problemas o explicar los objetivos propuestos en diferentes culturas y en distintos momentos históricos.

Estas inteligencias múltiples serían: 1) Inteligencia verbal. 2) Inteligencia lógico-matemática. 3) Inteligencia espacial. 4) Inteligencia kinestésica-corporal. 5) Inteligencia musical. 6) Inteligencia interpersonal. 7) Inteligencia intrapersonal.

Recientemente, Gardner (2001), añade a estas siete inteligencias originales la posible existencia de “*nuevas*” inteligencias: una inteligencia naturalista, una inteligencia espiritual y una inteligencia existencial.

Para él, todas tienen la misma importancia, siendo susceptibles de subdivisión o de reajuste. Subraya además, la necesidad de hacer un esfuerzo para comprender mejor los contenidos de cada tipo de inteligencia, ayudando a cada sujeto en la identificación y desarrollo de la inteligencia o combinación de ellas en las que posea mayores recursos naturales o grado de competencia.

Distingue además entre inteligencia interpersonal e intrapersonal. La interpersonal indica la capacidad para entender las intenciones, emociones y deseos de los otros y disponer por tanto de recursos para las relaciones sociales. “*La intrapersonal supone de forma paralela a la anterior, la capacidad para comprenderse uno mismo y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida*”. (p.53)

Tanto la distinción de Gardner en cuanto a inteligencia interpersonal e intrapersonal como el contenido que este autor les atribuye, considero que están en relación directa con el concepto de inteligencia emocional.

El término *inteligencia emocional* fue definido por primera vez en 1990 por Mayer y Salovey, como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. La inteligencia emocional se concreta en un amplio número de habilidades y rasgos de personalidad como son empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, autocontrol, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver

los problemas interactuando con el adversario, persistencia, cordialidad, amabilidad, respeto..., etc.

La inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades que sustentan una adecuada comprensión, evaluación, regulación y expresión de las emociones (Salovey y Mayer, 1990). Permite, por tanto, una mejor consecución de las metas que el sujeto se ha propuesto a sí mismo. También posibilita una regulación adaptativa de las conductas emocionales salvaguardándole de daños físicos derivados del estrés.

La definición de Salovey incluye las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner, organizándolas hasta llegar a abarcar las siguientes competencias principales: autoconocimiento emocional, empatía, autocontrol emocional y su adecuación al momento y a los objetivos, capacidad de motivarse a sí mismo y control de las relaciones o habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

Los autores que proponen la importancia de la inteligencia emocional reafirman la idea de que el concepto de inteligencia no se agota con el CI, ni en las habilidades académicas. Otras, como las habilidades sociales, prácticas... etc. probablemente poco relacionadas con la inteligencia académica, constituyen claves explicativas de por qué no siempre el éxito en la vida se corresponde con un CI elevado.

Goleman (1995), de acuerdo con sus predecesores cuestiona el valor de la inteligencia racional como predictor de éxito en las tareas concretas de la vida, en los diversos ámbitos de la familia, los negocios, la toma de decisiones, el desempeño profesional, etc. Así, citando numerosos estudios, Goleman concluye que el CI no es un buen predictor del desempeño exitoso. La inteligencia pura no garantiza un buen éxito en la vida. La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional y su importancia.

Estas habilidades de la inteligencia emocional serían:

- 1) Conciencia de sí mismo, de las propias emociones, de su expresión y autorregulación. La autorregulación significa control de los impulsos, control de la ansiedad, control para diferir las gratificaciones y la capacidad para regular nuestros estados de ánimo.
- 2) Motivación y perseveración ante las frustraciones. Importancia del optimismo.
- 3) Empatía y confianza en los demás.

4) Importancia del conocimiento y habilidad de las artes sociales.

Goleman las definió como “Inteligencia Emocional” y además las divide en dos áreas siguiendo a Salovey y Mayer (1990):

- A) Inteligencia Intra-personal: Capacidad de formar un modelo realista y preciso de uno mismo, teniendo acceso a los propios sentimientos, y usarlos como guías en la conducta.
- B) Inteligencia Inter-personal: Capacidad de comprender a los demás; qué los motiva, cómo operan, cómo relacionarse adecuadamente. Capacidad de reconocer y reaccionar ante el humor, el temperamento y las emociones de los otros.

En mi opinión parte de las habilidades asociadas a lo que se conoce como inteligencia emocional estarían dentro de lo que se identifica de forma clásica como conducta adaptativa del sujeto. La inteligencia emocional estaría incluida y necesariamente asociada a cada una de las 10 áreas que describimos en la valoración de la conducta adaptativa: Habilidades de Comunicación, Habilidades Sociales, Cuidado Personal, Habilidades de Auto Dirección, Salud y Seguridad, Utilización de la Comunidad, Habilidades Académicas y Funcionales, Habilidades de Ocio, Habilidades para la Vida en el Hogar y Habilidades en el Trabajo.

Tabla 2

Teorías sobre de la inteligencia (1)

TEORIA	AUTORES	DESCRIPCION	CRITICAS
CONCEPTO DE COCIENTE INTELECTUAL	Binet y Simon (1905)	Su objetivo fue comparar la inteligencia de los niños evaluados con respecto a su grupo de referencia. Diseño del término <i>Cociente Intelectual</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se indica que este planteamiento de inteligencia trata de clasificar y discriminar a los sujetos rechazando a los individuos menos dotados.</li> <li>- No existe siempre un desarrollo uniforme ni en las distintas edades ni en el evolutivo de los sujetos para que puedan ser tratadas con una misma medida.</li> </ul>
TEORIAS BASADAS EN EL ANALISIS FACTORIAL	Spearman (1904)	Teoría "bifactorial", se define la inteligencia en base a dos factores: "G" y "S"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada autor ha creado sus propias teorías factoriales. No existe ningún tipo de acuerdo, no hay por tanto una teoría unificada.</li> <li>- Estas teorías son además descriptivas, no explican pues el funcionamiento de las "inteligencias" ni las diferencias entre ellas.</li> <li>- Los modelos utilizados son siempre matemáticos, así los diferentes autores obtendrán unos resultados distintos en función del tipo de modelo de análisis estadístico que utilicen.</li> <li>- En estos estudios lo importante no es el tema psicológico sino el factor estadístico subyacente al que está subordinado el enfoque psicológico.</li> </ul>
	Thurstone (1938)	Considera las P. M. A. interdependientes, complejas y susceptibles de organizarse jerárquicamente	
	Guilford (1971)	Introduce el modelo que denominó estructura del intelecto con la intención de mejorar las anteriores concepciones multifactoriales	
	Cattell y Horn (1963)	Distinción entre inteligencia fluida (ligada al desarrollo neurológico) y cristalizada (ligada a los aprendizajes)	



### 1.3. Otras teorías contemporáneas

Las actuales concepciones de la inteligencia son algo más que simples modelos teóricos sobre su entidad y funcionamiento ya que están más dirigidas a las posibilidades de modificabilidad, crecimiento y aplicaciones que suscitan en el ámbito educativo (Tabla 3).

Tabla 3

#### Teorías sobre la inteligencia (II)

TEORÍA	AUTORES	DESCRIPCIÓN
Enfoque cognitivo en el estudio de la inteligencia	Sternberg (1997)	Teoría triárquica en la que distingue: - La componencial (inteligencia académica) - La experiencial (inteligencia creativa) - La contextual (inteligencia práctica).
Inteligencias múltiples e inteligencia emocional	Gardner (1983, 1995, 2001)	No existe una inteligencia global y totalizadora. La inteligencia no es una sola sino un conjunto, cada una de ellas es un sistema independiente de las otras que además interactúan entre sí.
	Mayer y Salovey (1990)	Introducen el término <i>inteligencia emocional</i> como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno y la capacidad para comprender a los otros
	Goleman (1995)	Cuestiona el valor de la inteligencia racional como predictor de éxito en las tareas concretas de la vida dando una mayor importancia a las habilidades en inteligencia emocional
Otras teorías y autores contemporáneos	Gage (1998)	Hasta hace poco se pensaba que el crecimiento de nuevas neuronas, o neurogénesis, no ocurría en el cerebro de mamíferos adultos, pero ahora tenemos evidencia de que es posible este crecimiento
	Ribeiro (2003)	El potencial de inteligencia en el nacimiento supone sólo el 30 %; el 70% restante se debe al aprendizaje.

Ribeiro (2003) expresa que el potencial de inteligencia en el nacimiento supone sólo el 30 %; el 70% restante se debe al aprendizaje y que la escuela favorece principalmente el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, lo que limita significativamente nuestro rendimiento, pues el pleno desarrollo del individuo sólo es posible si se trabajan los dos hemisferios. Para Ribeiro existen cuatro cuadrantes cerebrales cuyo funcionamiento predominante da lugar a cuatro modelos de pensamiento. El funcionamiento del individuo puede ser completo cuando cada uno de los cuatro cuadrantes cerebrales sea utilizado con todo su potencial.

Por otra parte la contribución de la Neurociencia, que tiene como objetivo el estudio de la conciencia y la mente humana, ha hecho también su aportación al estudio del desarrollo de la inteligencia. Así, Gage en 1998, anunció que los humanos adultos, incluso los de más edad, podían generar nuevas células cerebrales a lo largo de su vida, a través de un proceso llamado neurogénesis. Esta teoría echaba por tierra el dogma que decía que nacemos con un suministro limitado de células en el cerebro y que éstas van disminuyendo a medida que nos hacemos mayores.

Este pensamiento, aunque no de forma experimental y desde el punto de vista educativo, había sido desarrollado también por Haywood (1970) ya que este autor introdujo el concepto de "modificabilidad" que hace referencia a la alteración de las estructuras cognitivas en una forma más o menos permanente. Esta concepción es diferente a la que determina fundamentalmente la inteligencia como algo estable, estático y no modificable.

#### 1.4. La evaluación dinámica frente a la evaluación psicométrica

Al llegar a este punto es preciso insertar la aclaración de que la evaluación de la inteligencia desde la perspectiva de la psicometría frente a la evaluación dinámica, se comenta además de en este apartado en los capítulos referidos a tests psicométricos y en la introducción de esta tesis. En cada uno de estos puntos se hace desde diferentes enfoques.

Como se ha descrito en este capítulo, desde la Psicometría, la inteligencia es considerada como algo cuantificable, definitivo y estable, prácticamente imposible de mejorar. Esta postura ha sido bastante cuestionada a lo largo de la historia de la Psicología. La crítica fundamental parte de la opinión de que no aporta nada útil ni favorecedor para el sujeto, al menos desde la práctica educativa. Muñoz (1996), en este sentido expresa que

Como alternativa a este problema, se desarrolla la evaluación basada en el currículum, los tests referidos a criterios y las listas de control que tienen su origen en la Psicología Conductual y que pretenden evaluar la ejecución de un sujeto frente a determinados criterios u objetivos específicos de un área curricular. Usan el análisis de tareas para descomponer objetivos instruccionales complejos en elementos y programarlos en pasos progresivos manejables. Aunque la evaluación basada en el currículum y la evaluación criterial permiten relacionar enseñanza y evaluación, no facilitan información sobre las estrategias de aprendizaje del sujeto ni sobre los elementos interaccionales o sociales de la situación de aprendizaje. (p.61)

Así, una alternativa más reciente a la valoración por medio de tests psicométricos, es la evaluación dinámica. Dosil (1986) explica el punto de partida de esta forma de evaluación desde la incompleta eficacia de los tests tradicionales.

La concepción del CI como algo estático y fijo es uno de los errores en que han caído, y todavía caen, muchos profesionales del Psicodiagnóstico al interpretar un test. Etiquetar a un sujeto como deficiente porque ha dado un CI bajo en un test concreto de inteligencia era, y todavía es, algo común en las exploraciones psicológicas.

No obstante, gracias al esfuerzo de numerosos investigadores que han llevado a cabo estudios longitudinales, se ha comprobado que modificando el ambiente o sometiendo a sujetos retrasados a un ambiente adecuado, o modificando otra serie de variables, su CI aumenta sensiblemente. (pp.13-14)

La evaluación dinámica, está más relacionada con la evaluación de las estrategias cognitivas y procesos en la ejecución de tareas, que con el resultado final que el sujeto obtiene en la evaluación tradicional. Lundt (1993) expresa al respecto que

Tanto la evaluación psicométrica como la evaluación basada en el currículum, son consideradas procedimientos "estáticos" y de escasa utilidad según los defensores de procedimientos "dinámicos" (Brown y French, 1979; Brown y Campione, 1986; Budoff, 1987; Campione, 1989). La evaluación dinámica surge desde la perspectiva sociocultural y basada en el concepto de zona de desarrollo próximo, como una interesante renovación de la evaluación individual de los alumnos (Lundt, 1993, cit. Muñoz, 1996, p.61)

Ya Haeusserman (1958) trató de diseñar un sistema de evaluación diferente a la tradicional, que consistía en determinar el CI mediante la cuantificación del éxito o fracaso en determinadas tareas. Las tareas que empleó este autor eran similares a las que se empleaban para la obtención del CI en la época en cuanto al contenido, pero con una pretensión distinta ya que lo importante no era el resultado final sino evaluar el proceso que lleva al éxito o fracaso del sujeto.

En este sentido, Schucman (1968) elabora un "índice de educabilidad", que puede ser inferido observando la capacidad de los niños para aprovecharse de las instrucciones, transferir el entrenamiento y retener los contenidos o principios aprendidos.

El tipo de diseño utilizado en la evaluación dinámica, ha sido el de test-entrenamiento-retest. Así, Budoff (1969) se propuso buscar un método para evaluar el potencial de aprendizaje prestando especial atención a lo que el niño puede llegar a conseguir. Para ello empleó el test de los Cubos de Kohs (1980), entrenando al sujeto para que pudiese utilizar las estrategias adecuadas para llegar a obtener éxito en estas tareas.

Posteriormente Budoff y Hutten, en 1971, adaptaron el test de Matrices Progresivas de Raven denominándolo "*Test de Potencial de Aprendizaje Raven*" con la pretensión de, por una parte, discriminar en el grado primario, los niños de bajo funcionamiento y evaluar su potencial de aprendizaje y por otra determinar un procedimiento de evaluación del potencial de aprendizaje durante la adolescencia.

En esta misma línea, Feuerstein parte de un concepto de inteligencia dinámica, considerando que la inteligencia puede ser incrementada cuando se somete al individuo a unos adecuados programas de enriquecimiento. De este modo, se hace especial hincapié en el concepto de modificabilidad. Feuerstein la define como la transformación en la estructura de la inteligencia del individuo, el cual reflejará un cambio en el esperado curso de su desarrollo (Feuerstein y Jensen, 1980, p. 9).

Muñoz (1996) indica que

A partir de la aplicación de las teorías de Vygostki sobre la zona de desarrollo próximo, se desarrolla una perspectiva dinámica de evaluación que, en coherencia con estas teorías, pretende tener en cuenta los factores sociales y contextuales que rodean el aprendizaje individual y las interacciones implicadas en la instrucción así como la forma en que éstas afectan el aprendizaje individual. Los procedimientos de evaluación dinámica ofrecen

un método creativo de explorar procesos individuales actuales y potenciales de aprendizaje y desarrollo, que pueden facilitar una información útil y constructiva para los educadores... La evaluación estática y la evaluación dinámica se diferencian sustancialmente en la naturaleza y propósito del proceso pues, mientras las técnicas estáticas intentan determinar niveles de competencia (lo que el niño ya sabe y lo que puede hacer por sí mismo) los procedimientos de los procesos de aprendizaje y pensamiento del niño y pretende investigar sus estrategias de aprendizaje y los modos de poder aumentarlas. Las primeras se centran en el producto, los segundos lo hacen en el proceso de aprendizaje; unas enfatizan los resultados y otros, las estrategias, la respuesta a la enseñanza, las estrategias cognitivas y metacognitivas y el tipo de ayuda necesario para que el sujeto llegue a la respuesta correcta. (p.61)

Pero ninguna de estas teorías se ha liberado de algunas críticas ya que en todo momento diferentes autores han tratado de identificar los puntos débiles de cada una de ellas. Muñoz (1996) expresa sobre este debate que

Se ha criticado a ambos tipos de evaluación por la parcialidad en un caso, en el polo cuantitativo y en el otro, en el cualitativo. Como escribe Minick, "desde la perspectiva del educador, estos datos cuantitativos y cualitativos se complementan uno a otro. En el diseño de procedimientos de evaluación, sin embargo, las técnicas que maximizan el acceso a un tipo de información a menudo minimizan el acceso a la otra" (Minick, 1987, p.118). El desarrollo de procedimientos de evaluación dinámica que combinen la potencia de las descripciones cualitativas de los procesos de aprendizaje con la información cuantitativa sobre las diferencias individuales resulta pues una tarea pendiente. (p.63)

Una vez descritas las diferentes teorías considero necesario destacar el hecho de que siguen actualmente coexistiendo el concepto de Inteligencia General e incluso el termino "CI" propuesto por Binet y Simon con el concepto de "Inteligencias Múltiples", aunque es obvio que últimamente se están enfatizando más los aspectos afectivos y emocionales que los aspectos cognitivos.

Una vez que se han visto las distintas teorías a lo largo de las últimas décadas sobre las diferentes formas de concebir la inteligencia de los sujetos, deseo expresar que a partir de las diferentes teorías aquí descritas, la opción para esta tesis es: “tenerlas en cuenta, en general, aprovechando las ventajas e inconvenientes que puedan tener los diferentes modelos y aceptando la utilidad que se pueda extraer de cada uno de ellos”.

## CAPÍTULO 2. LA OBTENCIÓN DEL CI

### 2.1. La evaluación para obtención del CI en muestras normalizadas

#### 2.1.1. La obtención del CI en la edad escolar

#### 2.1.2. La evaluación de niños pequeños y de alumnos con discapacidad





## CAPÍTULO 2. LA OBTENCIÓN DEL CI

### 2.1. La evaluación para obtención del CI en muestras normalizadas

El tema sobre la evaluación de la inteligencia como medio para la obtención del CI se estudia en otros capítulos de esta tesis (véanse cáps. 1, 2, 6 y estudios empíricos), no obstante se proponen aquí algunas cuestiones como introducción al mismo incluyendo, de forma más concreta, la descripción de la forma usual para la obtención del CI en niños de edad escolar.

El debate sobre la evaluación para la obtención del CI se centra en interrogantes como los que siguen. En primer lugar se pregunta si la inteligencia puede ser realmente medida, si puede ser medida o no mediante tests, si la puntuación que se obtiene mediante estos tests refleja o no la capacidad del sujeto y en caso, de que todo lo anterior fuese afirmativo, ¿tendría esta evaluación alguna utilidad?

Es tradición en la Historia de la Psicología responder a estas cuestiones. Anastasi (1973), Anstey (1976), Dosil (1986), Fernández Ballesteros (1997), etc., expresan que, a pesar de las limitaciones que se encuentran en los tests, éstos son instrumentos útiles para medir la inteligencia con bastante precisión, siempre que se mantengan los criterios científicos con los que deben ser construidos y aplicados.

Estos mismos autores indican que existen unas capacidades intelectuales innatas, que suponen una base genética. Estas capacidades pueden desarrollarse hasta la edad adulta, por medio del ambiente familiar y social, aprendizaje, circunstancias, oportunidades, etc. en las que el individuo se desenvuelve. Teniendo en cuenta lo anterior y aunque sea difícil distinguir entre los factores ambientales y lo estrictamente genético, la puntuación que se obtiene mediante la aplicación de los tests puede reflejar la capacidad del sujeto en la medida en la que el test empleado pueda delimitar lo que es innato del propio sujeto y lo que es adquirido a través de los diferentes aprendizajes.

La utilidad práctica de los tests es para muchos profesionales evidente tanto en el campo educativo como social pero no debe darse a los tests una importancia absoluta sino que deben completarse con otras fuentes que aporten

conocimientos sobre el sujeto, bien a través de la observación, entrevistas, autoinformes, etc. (Dasil, 1986, pp. 22-23)

Forteza (1974) indica que los tests de inteligencia han demostrado ser instrumentos válidos para el diagnóstico y la predicción. Esto no quiere decir que no puedan llegar a aparecer datos erróneos en algunos casos. Sin embargo, "*rechazar la utilidad de una técnica porque, en algún caso no acierte a conseguir su propósito, dejaría indefensos a todos los profesionales de cualquier disciplina*" (p. 12).

A pesar de los inconvenientes que puedan presentar los tests de inteligencia, la tendencia actual es seguir utilizándolos, aunque con ciertas condiciones, es decir, buscando los procesos básicos subyacentes a la inteligencia y con la finalidad de utilizar estos conocimientos en el reentrenamiento de las habilidades en déficit.

#### 2.1.1. La obtención del CI en la edad escolar

En este apartado se describen en progresión cronológica, los tests más clásicos usados en nuestro entorno para la determinación del CI en niños de edad escolar. Se parte de la descripción de algunos tests psicométricos, cuyo principal objetivo es la determinación puntual de este cociente para ir pasando progresivamente a tests que valoran aspectos de desarrollo. Estos últimos suelen ir dirigidos a niños más pequeños o personas con discapacidad.

Solamente se describirán aquí los tests considerados con características de altas puntuaciones demostradas científicamente tanto en validez como en fiabilidad, pero no se incluirán los tests de *Weschler*, *Matrices Progresivas de Raven*, *K-BIT*, *TONI- 2*, a pesar de tener estos requisitos y ser utilizados frecuentemente, porque se insertan en el en el "Estudio 1" de esta tesis, concretamente en el apartado referido a la descripción de los instrumentos de esta investigación.

Otros tests que no se incluyen en este capítulo son los que han sugerido los orientadores en el cuestionario diseñado para determinar la importancia que dan a cada uno de los factores en la determinación del retraso mental ligero-límite, porque se hace referencia a los mismos en el "Estudio 3" de esta tesis donde se analizan las propuestas de los orientadores consultados.

En este punto se distinguen a continuación dos tipos de tests. Los primeros son de aplicación individual y pretenden simplemente la obtención de una puntuación, el CI, son tests psicométricos. A continuación se describen otros tests y

escalas de evaluación que, en forma más avanzada, aportan datos sobre el desarrollo evolutivo, estrategias cognitivas o sugieren programas educativos.

#### A) Tests Psicométricos (Tabla 4)

Aunque aparentemente el conjunto de referencias de todos estos tests pueda aparecer sin orden cronológico por las diferentes ediciones utilizadas, sí se ha tratado de mantener un orden, sobre todo, teniendo en cuenta la aparición histórica de cada uno de ellos.

En el *Test de Terman-Merril* (1975), que es una revisión de los tests de Stanford-Binet, su autor hizo uso de tipos de ejecución por edades y mantuvo el supuesto de que la inteligencia general es un rasgo que se desarrolla con la edad. Proporcionó un muestreo más amplio de las mismas clases de actividad mental y mantuvo que ésta era una medida de la capacidad general más bien que de capacidades específicas o de grupos de capacidades relacionadas entre sí.

Esta versión a la que se hace referencia, ofrece a los usuarios una sola escala que, conservando los rasgos característicos de las revisiones anteriores, elimina el contenido anticuado y mejora la estructura general. Los elementos o ítems que constituyen la L-M (la nueva forma) han sido elegidos entre los de las escalas de 1937. El contenido de esta prueba es similar a la que se describe a continuación, siendo la siguiente una versión más actualizada.

La *Escala de Inteligencia Stanford – Binet* de Thornidke, Hagen y Sattler (1986) es un test diseñado para valorar la inteligencia y las habilidades cognitivas. Se basa en 70 años de experiencia utilizando las distintas versiones de la escala. Los 15 tests que la componen se pueden dividir atendiendo a un modelo teórico de habilidades cognitivas de Razonamiento verbal que comprenden: Vocabulario, Comprensión, Disparates, Relaciones Verbales. Razonamiento cuantitativo: Cantidades, Series de Números, Construcción de Ecuaciones. Razonamiento abstracto/visual: Análisis de Modelos, Copiar, Matrices, Doblar y Cortar Papel. Memoria Inmediata: Memoria de cuentas, Memoria de frases, Memoria de dígitos y Memoria de objetos.

Las puntuaciones pueden obtenerse por cada una de las 4 áreas o por el total. Esta prueba se puede emplear desde los dos años hasta la edad adulta.

Estos dos tests anteriores son de aplicación individual. Los siguientes de este apartado pueden aplicarse tanto en forma individual como colectiva.

Entre las Escalas de Wechsler existen diferentes versiones adaptadas a la edad de la persona que se trata de evaluar. En este apartado nos interesa destacar el WPPSI que va dirigido a niños pequeños (Wechsler, 1981).

Está formado por seis pruebas verbales (Información, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Comprensión y Memoria de frases) y otras cinco manipulativas (Casa de los animales, Figuras incompletas, Laberintos, Dibujo geométrico y Cubos).

El *Test de Dominó (D-48)*, parte de la versión inicial de Anstey (1959) sobre tests de “Dominós”. La adaptación realizada por Pichot en 1968, ha sido una de las más utilizadas. Es una prueba de inteligencia general de aplicación colectiva. Se utiliza a partir de los 12 años y evalúa la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas; aprecia las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones. Constituye una excelente medida del factor “G”, escasamente contaminada por factores culturales.

Las *Escalas Factor “G”* de Cattell constan de Escala 1, dirigida a niños de 4 a 8 años; Escala 2 que se emplea a partir de 8 años y Escala 3, a partir de 15.

La primera escala a la que se hace mención es el *Test de Evaluación de la inteligencia general, factor “G”: Escala 1* (R. B. Cattell y A. K. S. Cattell 1989a). Ésta consta de 8 pruebas: Sustitución, Clasificación, Laberintos, Identificación, Órdenes, Adivinanzas, Errores y Semejanzas. Cuatro de ellas, editadas independientemente, permiten una aplicación colectiva.

Las escalas 2 y 3 se incluyen en un solo documento llamado *Test de Evaluación de la inteligencia general, factor “g”: Escalas 2 y 3* (R. B. Cattell y A. K. S. Cattell, 1989b). Contienen cuatro pruebas: Series, Clasificación, Matrices y Condiciones, de las cuales se obtiene una sola puntuación. La Escala 2 está integrada por 46 elementos y la Escala 3 por 50 con un mayor grado de dificultad. Existen dos formas paralelas (A y B) de la Escala 2.

Estas escalas fueron elaboradas con elementos que eliminasen en el mayor grado posible las influencias culturales, pero a pesar de esta intención tienen un gran contenido de conocimientos escolares.

Tabla 4

Tests Psicométricos utilizados para la obtención del CI

TESTS	AUTORES	FACTOR QUE MIDE	EDAD	APLICACIÓN	TIEMPO APROX.	Validez	Fiabilidad	OBSERVACIONES
Terman-Merrill. Medida de la inteligencia	Terman y Merrill (1975)	Inteligencia general	Desde los 2 años hasta los 16	Individual	De 30 a 60 min.	.87	De .90 a .98	Baremos americanos
Stanford – Binet	Thorndike, Hagen y Sattler (1986)	Inteligencia general	Desde los 2 años hasta la edad adulta	Individual	Libre	De .40 a .75	De .83 a .98	Validez y fiabilidad variables según el método con el que se obtienen
Dominó-48 (D-48)	Anstey (1959)	Inteligencia general	A partir de 12 años	Individual y en grupos	25 min.	.53	.86	Test no verbal
WPPSI	Wechsler (1981)	Inteligencia general	Desde los 4 años hasta los 6.5 años	Individual	De 50 a 75 min.	-	De .80 a .90	Forma parte de las Escalas de Wechsler.
Escalas Factor "G" de Cattell	Escala 1 (Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. 1989a)	Factor "G"	Dirigida a niños de 4 a 8 años	Individual y forma abreviada colectiva	11 min.	-	-	Permite la aplicación de sólo algunos ítems libres de influencias culturales
	Escala 2 (Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. 1989b)	Factor "G"	Se emplea a partir de 8 años	Individual y en grupos	12.5 min.	-	De .70 a .94	Test no verbal
	Escala 3 (Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. 1989b)	Factor "G"	A partir de 15 años	Individual y en grupos	12.5 min.	-	De .70 a .94	Test no verbal

## B) Otros Tests y Escalas de Evaluación de la inteligencia (Tabla 5)

Los tests descritos hasta ahora tienen en la mayoría de los casos, casi como único objetivo aportar una puntuación CI. A partir de aquí, se describen otros tests o escalas que permiten conocer aspectos del desarrollo cognitivo y psicomotor, con el objetivo de establecer programas paralelos para que puedan alcanzarse las destrezas o habilidades básicas que se suponen adquiridas en determinados momentos del desarrollo. Esta forma de evaluación surge a medida en que se considera más necesario o útil enseñar a los alumnos que obtener unas simples puntuaciones cuantitativas o clasificadoras.

En este sentido los *Tests de Aptitudes Cognoscitivas Primaria I y II* (Thorndike, Hagen y Lorge, 1988), se aplican para valorar la capacidad intelectual de los alumnos. Están diseñados para niños entre 5 y 9 años y constituye una serie de pruebas para apreciar los factores que más influyen en el aprendizaje escolar. Esta prueba puede ser aplicada de forma individual y colectiva. Se facilitan hojas de anotación y registro que permiten conocer de forma gráfica los resultados obtenidos a nivel individual y de grupo.

El *Test de Aptitudes Cognoscitivas Primaria I (TACPI)* está constituido por 4 subtests en los que se aprecian las áreas: Aptitud para reconocer objetos o identificar acciones a través de su representación gráfica o la indicación de su uso, Aptitud para identificar tamaños, posiciones o cantidades, Aptitud para establecer relaciones o clasificar objetos y Aptitud para manejar relaciones y conceptos cuantitativos. Se aportan además de los correspondientes baremos para cada una de estas áreas una puntuación global denominada Cociente Intelectual de Desviación (CId).

Este test, así como su homólogo, *Aptitudes Cognoscitivas Primaria II*, tienen la ventaja de explorar mediante un número suficiente de ítems a los alumnos. En concreto en el Test I, tanto la 1ª como la 2ª parte de la prueba I, contienen 22 ítems cada una y la 3ª y 4ª tienen 16 ítems. Esto facilita que el orientador pueda a partir de la observación de la tarea que el alumno realiza en cada uno de los ítems comenzar a establecer el programa de trabajo en caso de déficit en la ejecución de los mismos.

El *Test de Aptitudes Cognoscitivas Primaria II (TACPII)* pretende también apreciar las aptitudes más influyentes en el aprendizaje escolar teniendo en cuenta las mismas áreas que en el TACPI, pero adaptando los ítems a la edad de los alumnos, en este caso entre 6 y 9 años. En el caso del TACPII, solo se obtiene una puntuación CId ya que no existen baremos para cada una de las cuatro áreas como en el caso del

TACPI. El número de ítems del TACP II es de 28 para la 1ª y para la 4ª parte de la prueba y de 21 en las 2ª y 3ª.

Las *Escalas (MSCA) de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños* (McCarthy, 1996), son de aplicación individual y tienen como objetivo evaluar aspectos del desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños de entre 2 años y medio a 8 y medio. Consta de 18 tests que dan lugar a 6 subescalas. Esta Escala no aporta ya un CI como los tests enumerados en el apartado anterior, sino un Índice General Cognitivo (IGC) que es un indicador de nivel intelectual general. Éste se obtiene a partir de las subescalas Verbal, Cuantitativa y Perceptivo-Manipulativa.

La evaluación pretende conocer en el Área Verbal, la madurez en conceptos verbales y la aptitud expresiva. En el área Perceptivo-Manipulativa, la capacidad de razonamiento a través de tareas lúdico-manipulativas. En el área Cuantitativa, la facilidad en el manejo y comprensión de conceptos cuantitativos y símbolos numéricos. En el área de Memoria, se explora la memoria visual, acústica, verbal y numérica. En Motricidad, se valora la aptitud motora (coordinaciones de grandes movimientos y motricidad fina), se obtiene además información sobre la lateralidad del niño.

Estas dos últimas áreas, memoria y motricidad, no se incluyen en la obtención del IGC por lo que la prueba puede reducirse en este sentido.

La *Batería K-ABC de evaluación para niños* (A.S. Kaufman y N.L. Kaufman, 1996), también de aplicación individual está realizada como medida de la inteligencia y el rendimiento en la población infantil y dirigida a sujetos entre 2,5 a 12,5 años.

Se ha estructurado en 3 escalas que incluyen en total 16 subtests: 7 de ellos integran la Escala de Procesamiento simultáneo (Ventana mágica, Reconocimiento de caras, Cierre gestáltico, Triángulos, Matrices análogas, Memoria espacial y Series de Fotos); 3 de Procesamiento secuencial (Movimientos de manos, Repetición de números y Orden de palabra) y los 6 restantes la de Conocimientos (Vocabulario expresivo, Caras y lugares, Aritmética, Adivinanzas, Lectura/decodificación y Lectura/ comprensión).

La Batería distingue entre inteligencia cristalizada e inteligencia fluida. La inteligencia cristalizada implica capacidad para enfrentarse a tareas que requieren entrenamiento, escolaridad y socialización. La inteligencia fluida supone la

capacidad para solucionar problemas previamente desconocidos mediante adaptación y flexibilidad.

Tiene como ventaja el que, a partir de los resultados en cada una de las pruebas aplicadas, puede establecerse un programa de trabajo paralelo con el fin de mejorar aquellas habilidades en las que el sujeto obtiene puntuaciones por debajo de las esperadas para su edad cronológica.



Tabla 5

Otros Tests y Escalas de Evaluación de la Inteligencia

TESTS	AUTORES	FACTOR QUE MIDE	EDAD	APLICACIÓN	TIEMPO APROX.	Validez	Fiabilidad	OBSERVACIONES
Tests de Aptitudes Cognoscitivas Primaria I	Thorndike, Hagen y Lorge (1988)	Cociente Intelectual de Desviación (CID)	5 años	Colectiva	60 min.	No se indica en el test	No se indica en el test	Cuatro subtests que hacen referencia al área verbal, numérica, relaciones y clasificaciones y conceptos cuantitativos
Tests de Aptitudes Cognoscitivas Primaria II	Thorndike, Hagen y Lorge (1988)	Cociente Intelectual de Desviación (CID)	7 años	Colectiva	60 min.	No se indica en el test	No se indica en el test	También cuatro subtests, adaptados en este caso a la edad de 7 años
Escalas (MSCA) de Aptitudes y Psicometricidad para Niños	McCarthy (1996)	Índice General Cognitivo (IGC)	De 2,5 a 8,5 años	Individual	45 min.	No se indica en el test	De .70 a .93	Valora Aptitudes intelectuales y Psicomotoras
K-ABC de evaluación para niños	Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L (1996)	Inteligencia cristalizada y fluida	De 2,5 a 12,5 años	Individual	Entre 60 y 90 min.	Datos cualitativos	Cercanos a .80 cada test	Escalas de Procesamiento simultáneo, Procesamiento secuencial, Procesamiento mental compuesto y Conocimientos

### 2.1.2. La evaluación de niños pequeños y de alumnos con discapacidad (Tablas 6 y 7)

En el caso de niños pequeños, la determinación de su nivel de desarrollo se suele averiguar mediante los “Baby-Tests” o Escalas de Desarrollo. Mediante éstas, no se obtiene el CI ni se pronostica la inteligencia posterior, excepto en casos muy acusados de retraso. Sí que se indica la edad de desarrollo con respecto a la edad cronológica del sujeto, resultando útiles para establecer programas de estimulación o realizar una óptima escolarización (Tabla 7).

Como existen numerosas pruebas para la evaluación del desarrollo de los niños pequeños, se citarán sólo las más conocidas o usadas como son: *Evaluación del Desarrollo* (Gesell y Amatruda, 1987), *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil* (1977), *Escalas para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet-Lézine* (Gesell y Amatruda, 1987), *Inventario de Desarrollo de Batelle* (Newborg, Stock, Wnek, Guildubaldi y Svinicki, 1988), *Escala Observacional del Desarrollo* (Secadas, 1992), *Guía Portage de Educación Preescolar* (Bluma y Reinaud, 1978) y otras escalas de observación sistemática como son la *Rueda del Desarrollo* (Enseñanza ECCA, s.f.), *Haizea-LLevant* (Fernández, E., Fernández- Matamoros, Fuentes y Rueda, 1991) y el *Programa de Estimulación Precoz* elaborado Aguilar, Carmona, Gonzalo y Rodríguez (1996), etc.

Las escalas para el *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño* (Gesell y Amatruda, 1987) pretenden el conocimiento y evaluación del desarrollo neuro-psicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.

El trabajo parte de una entrevista semiestructurada que permite situar al sujeto de evaluación en una zona de desarrollo: es decir, en períodos próximos a una edad clave determinada. A partir de esa zona de desarrollo se inicia la observación de los comportamientos específicos que son relevantes para la edad clave que corresponda y las siguientes. Estos comportamientos pertenecen a las áreas de desarrollo de la motricidad, la conducta adaptativa, el lenguaje y el desarrollo personal-social.

El *BSID - Escalas de Desarrollo Infantil-* (Bayley, 1977) evalúa el desarrollo mental y psicomotor en edad temprana.

La prueba consta de tres escalas diferenciadas que contribuyen a evaluar el desarrollo del niño en los primeros dos años y medio de vida. La Escala Mental aprecia aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo y la capacidad de comunicación. La Escala de Psicomotricidad determina el grado de coordinación

corporal, así como habilidades motrices finas en manos y dedos. Por último, el Registro del Comportamiento permite analizar la naturaleza de las orientaciones sociales y objetivas hacia el entorno.

El *Test BL de Brunet-Lézine* (1998), consta de varias escalas: la 1ª sirve para la evaluación de 1 a 30 meses. La 2ª, evalúa desde los 30 meses a los 5 años (forma antigua). La 3ª evalúa desde los 30 meses a los 6 años (forma nueva). Esta forma es similar a la anterior pero no se incluyen ítems sobre lenguaje como en las anteriores (1ª y 2ª). La 4ª es la escala de Visión que trata de la estimación del desarrollo visual del niño. Las escalas 2 y 3 pretenden que se pueda prolongar la evaluación de los baby-tests, elaborados para los 2 primeros años de vida.

Estas escalas son la versión adaptada de las denominadas *Escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia*, traducidas de la versión original francesa denominada *Le développement psychologique de la première enfance: présentation d'une échelle française pour examen des tous-petits* (Brunet y Lézine, 1971).

Psymtéc (2001, p. 2), expresa D. Losse comenzó en 1994 la revisión de estas escalas, manteniendo una parte importante del contenido original así como su principio de construcción y sus características de base en las siguientes áreas: Desarrollo Postural, Coordinación Óculo-Manual, Estudio del lenguaje Comprensivo – Expresivo, Relaciones Sociales y Adaptación.

Las modificaciones aportadas se centran fundamentalmente en la evaluación del desarrollo del lenguaje.

El trabajo *Procesos Evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo* (Secadas, 1992), se realiza con la finalidad de lograr el diagnóstico del desarrollo evolutivo, describir y explicar los procesos y métodos de intervención.

Partiendo de una primera Escala de Observación publicada en 1988, el autor ha elaborado una segunda obra, que sin anular la anterior, amplía notablemente su ámbito de aplicación (inicialmente de 0 a 6 años y en la actualidad de 0 a 17) y, sobre todo, incorpora un profundo estudio de los procesos que rigen el desarrollo evolutivo.

Independiente de las monografías básicas, se editan por separado cuestionarios de aplicación y fichas de perfil para distintas edades así como fichas breves (de 0 a 6 años) que permiten a los padres la calificación de sus hijos.

Aparte de su función evaluativa y explicativa se proponen medidas de intervención y correctoras o estimuladoras para activar los comportamientos observados.

En el *Inventario de Desarrollo de Battelle*, sus autores, Newborg et al. (1988) se proponen la evaluación de las habilidades fundamentales del niño en las distintas áreas del desarrollo y diagnóstico de las posibles deficiencias o retrasos. Entre sus objetivos están además comprobar los avances del niño en las áreas de desarrollo personal-social, adaptativa, motora, lenguaje y cognitiva. Va dirigida a niños de 0 a 8 años.

Una prueba de "screening" para determinar el nivel de madurez neuropsicológica en niños es el *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANÍN)* (Portellano, Mateos y Martínez Arias, 1999). Con ella se permite evaluar diversas áreas que son de gran importancia para detectar posibles dificultades de desarrollo, en unas edades que por coincidir con el inicio de la etapa escolar son esenciales en la evolución de los niños: Psicomotricidad, Lenguaje, Atención, Estructuración espacial, Visopercepción, Memoria, Estructuración rítmico-temporal y Lateralidad. Va dirigida a niños de entre 3 y 6 años.

Otro instrumento que permite comprobar el nivel de desarrollo cognitivo, social y motor de niños de 0 a 5 años de edad, es la *Tabla de Desarrollo HAIZEA-LLEVANT* (Fernández et al., 1991). Se diseñó con el fin de facilitar que los profesionales de los servicios sanitarios, educativos y sociales, valorasen el desarrollo de las niñas y niños, además de detectar precozmente aquellas dificultades en las que está indicada una evaluación más completa y especializada. Es el resultado de un estudio descriptivo de la normalidad psicomotriz realizada en dos poblaciones infantiles, catalana y vasca. El *HAIZEA-LLEVANT*, ofrece el margen normal de adquisición de algunas habilidades fundamentales durante la infancia. La mera valoración del desarrollo puede, sin embargo, no ser suficiente para identificar ciertas alteraciones, por lo que se incluyen en la Tabla unos signos de alerta, cuya presencia, en cualquier edad o a partir de edades concretas, indica la posibilidad de alteraciones.

Consta de 97 elementos de observación distribuidos en 4 áreas de desarrollo: Socialización, Lenguaje y Lógica matemática, Manipulación y Área postural.

Las escalas que se citan a continuación están desarrolladas con el objetivo de establecer además un programa paralelo a la evaluación realizada.

Un método de evaluación criterial que tiene en cuenta las áreas de socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz es la *Guía Portage de Educación Preescolar* (Bluma y Reinaud, 1978). Comprende además un programa detallado para la estimulación del bebé que consiste en una propuesta de ejercicios diseñados por áreas para que el niño pueda llegar a adquirir las habilidades que corresponden a cada edad.

La *Rueda del Desarrollo de Radio ECCA* se incluye en el Curso de Estimulación Precoz (Enseñanza ECCA, s.f.). Estos cursos que se realizan de modo no presencial, se ofertan en esta entidad desde la década de los ochenta.

El objetivo de la Rueda es recoger de forma gráfica la valoración de las habilidades de los niños de 0 a 4 años. En esta rueda, una vez que se han anotado los diferentes datos en los gráficos de las áreas motora gruesa, fina, perceptivo-cognitiva, lenguaje y social, se llevan a cabo diferentes ejercicios para que se logren aquellas habilidades que corresponden a un desarrollo óptimo del sujeto que se plasman en un gráfico en forma de rueda. Cada habilidad o habilidades corresponden a una edad determinada que se señala en una zona de la rueda. Este gráfico facilita la visualización de la edad alcanzada en cada área y las que pudieran tener algún déficit con el fin de ser estimuladas en cada caso.

Las áreas de motricidad gruesa y fina, cognitiva, social y comunicación se evalúan en el programa *Estimulación precoz, programa de 0 a 5 años* (Aguilar, Carmona, Gonzalo y Rodríguez, 1996). El programa consta de un manual donde se indica la forma de evaluación, los objetivos y el modo de trabajo con los niños. Contiene además dos textos con formato de fichas para trabajos de los propios alumnos. La evaluación se ejecuta inicialmente situando al niño en un nivel determinado en cada una de las áreas indicadas. Durante todo el programa se van anotando todos los logros correspondientes a cada uno de los objetivos propuestos tanto los ya adquiridos como los que lo están parcialmente.

Dicha evaluación se traslada a un gráfico de niveles y áreas donde el nivel 1 corresponde aproximadamente a los 3 meses de edad, el 2 a los 6 meses... el 12 a los 4 años y el 14 a los 5.

Tabla 6

“Baby-Tests” o Escalas de Desarrollo (I)

TESTS	AUTORES	AREAS QUE VALORA	EDAD	OBSERVACIONES
Escalas Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño	Gesell y Amatruda (1987)	Matricidad, Conducta Adaptativa, Lenguaje y Desarrollo Personal-Social	De 0 a 6 años	Se parte de una entrevista semiestructurada para comenzar a realizar la evaluación
BSD, Escalas de Desarrollo Infantil	Bayley (1977)	Escala Mental, Escala de Psicomotricidad y Registro del Comportamiento	De 0 a 2 años y medio	Desglosa la capacidad social del lenguaje en pequeño componentes. Es adecuado para niños con retraso importante y poca capacidad de atención. Un inconveniente es que no ofrece edades de desarrollo en las diferentes edades.
Test de Brunet-Lézine (BL)	Brunet y Lézine (1998)	Desarrollo Postural, Coordinación Oculo-Manual, Lenguaje Relaciones Sociales y Adaptación	De 0 a 6 años	1ª Escala de 1 a 30 meses. 2ª, Desde los 30 meses a los 5 años (forma antigua) 3ª Desde los 30 meses a los 6 años (forma nueva) 4ª Escala de Visión
Procesos Evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo	Secadas (1992)	Desarrollo evolutivo; descripción y explicación de los procesos; métodos de intervención	De 0 a 17 años	Fichas para que los padres de niños de 0 a 6 años puedan observar su desarrollo evolutivo y proponer medidas correctoras

Tabla 7

Baby-Tests” o Escalas de Desarrollo (II)

TESTS	AUTORES	VALORACION	EDAD	OBSERVACIONES
Inventario de Desarrollo de Batelle	Newborg, Stock, Wnek, Guildubaldi y Svmicki (1998)	Desarrollo personal-social, adaptativa, motora, lenguaje y cognitiva. V a dirigida a niños de 0 a 8 años	De 0 a 8 años	Diagnóstico de las posibles deficiencias o retrasos
Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)	Portellano, Mateos y Martínez Arias (1999)	Psicomotricidad, Lenguaje, Atención, Estructuración espacial, Visopercepción, Memoria, Estructuración rítmico-temporal y Lateralidad	Entre 3 y 6 años	Trata de detectar posibles dificultades de desarrollo
Tabla de Desarrollo HAIZEA-LLEVANT	Fernández, E, Fernández-Matamoros, Fuentes y Rueda (1991)	Socialización, Lenguaje y Lógica matemática, Manipulación y Área postural	De 0 a 5 años	Se incluyen signos de alerta, cuya presencia puede indicar la posibilidad de alteraciones en el desarrollo
Guía Portage de Educación Preescolar	Bluma y Renaud (1978)	General, Socialización, Lenguaje; Autoayuda, Cognición y Desarrollo motor	De 0 a 6 años	Establecimiento de <b>programa paralelo</b> a la evaluación realizada
Rueda del Desarrollo de Radio ECCA.	Enseñanza ECCA (s.f)	Motora gruesa, fina, perceptivo-cognitiva, lenguaje y social	De 0 a 4 años	Se incluye en el Curso Estimulación Precoz y da lugar al establecimiento de un <b>programa paralelo</b> a la evaluación realizada
Estimulación precoz	Aguilar, Cármona, Gonzalo y Rodríguez, (1996)	Motricidad gruesa y fina, cognitiva, social y comunicación	De 0 a 5 años	Establecimiento de <b>programa paralelo</b> a la evaluación realizada

En mi opinión este programa está resultando muy eficaz en los centros en los que los profesores de pedagogía terapéutica lo están utilizando. En estos casos no sólo se emplea con niños pequeños sino que también sirve para la estimulación de escolares de 6 a 17 años con discapacidad grave.

Como vemos, la mayoría de las escalas descritas en este apartado tienen como objetivo, por una parte, comprobar si las habilidades relevantes de los niños en un momento de su desarrollo están adquiridas o en vías de conseguirse y a partir de ello, obtener la edad de desarrollo con el fin de determinar si el niño tiene algún tipo de necesidades educativas especiales y proporcionar las ayudas necesarias. Estos programas de estimulación pueden ir dirigidos tanto a niños con discapacidad como a los que no la tienen, aunque son especialmente indicados y necesarios para niños con problemas o trastornos en su desarrollo.



CAPÍTULO 3. LA DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES (N.E.E.): LA EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA

3.0. Las necesidades educativas especiales

3.1. Las necesidades educativas especiales en el ámbito escolar

3.2. La evaluación de la inteligencia en el retraso mental

3.3. La evaluación de la conducta adaptativa



## CAPÍTULO 3. LA DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE): LA EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA

### 3.0. Las necesidades educativas especiales

De igual forma que en otros puntos de esta tesis, no se pretende aquí desarrollar en profundidad este tema, aunque sí hacer algunas indicaciones relacionadas con nuestros propios objetivos.

La renovación o modificación actual de la educación especial en España se gesta desde la década de los 70. El punto de partida de esta reforma es la consideración de la respuesta educativa a la diversidad en lugar de la respuesta puntual al alumno con discapacidad o deficiencia. Esta perspectiva está pues más centrada en la atención a las n.e.e. desde la escuela que en el déficit o problemas que puedan presentar los escolares (García, 1995).

Desde estos momentos, años 70 y 80, aparece un número suficiente de publicaciones sobre este planteamiento educativo. Una completa introducción más reciente sobre las n.e.e., puede encontrarse en los textos de Bautista (1991), García (1995) y Muñoz (1995b).

Los conceptos novedosos que se aportan en la documentación a la que nos referimos y que modifican la tradicional concepción de la educación especial, se refieren unos al desarrollo de los propios sujetos, otros a la forma de escolarización de los mismos y otros a los recursos educativos especiales que éstos necesitan.

Temas como la integración escolar, adaptaciones curriculares, aulas de apoyo, etc. o nuevos conceptos como el de n.e.e., comienzan a ser utilizados de forma habitual en el entorno educativo, aunque después de dos o tres décadas de experimentación y ajuste de este modelo aún persisten algunos de los problemas iniciales en cuanto a los temas citados, como se va expresando en los diferentes capítulos de este trabajo.

Por nuestra parte, se intentan aquí describir algunos aspectos del modelo desde la perspectiva de la organización actual y en concreto desde la forma de la elaboración del censo de alumnos con n.e.e. por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2002b).

En primer lugar, en este censo, se tiene en cuenta el tipo de problemática que presenta el alumno: dificultades de aprendizaje, situación de desventaja socioeducativa o discapacidad. Para este último caso se anota el tipo de discapacidad y el síndrome específico subyacente si lo hubiese.

En mi opinión el censo tiene como uno de sus objetivos el control sobre la dotación de recursos personales y materiales a los centros educativos. Así, para el alumno con discapacidad es necesario incluir en el mismo los datos referidos a la modalidad de escolarización y datos de problemática específica de cada uno de ellos.

Los datos referidos a la modalidad de escolarización tratan de la forma de ubicación en la atención educativa al alumno. Estas formas son:

- Modalidad A- Grupo ordinario a tiempo completo, lo que significa que el alumno permanece con su grupo de referencia, es decir escolaridad normalizada durante todo el horario escolar.
- Modalidad B- Grupo ordinario en periodos variables, lo que significa que el alumno durante algunos momentos de su jornada escolar recibe un apoyo especializado.
- Modalidad C- Educación Especial, que significa que el alumno está escolarizado en un grupo de alumnos con discapacidad a tiempo completo.

Existen otras formas de escolarización como son la de centro específico de educación especial, grupo específico (educación permanente), centro de educación especial con internado, etc. que son menos usadas.

Entre los datos sobre problemática específica de cada alumno se encuentra el código de atención especializada que se refiere a los recursos personales que el alumno necesita como son: Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, Profesorado de Apoyo en las áreas del Currículo, Monitor de Educación Especial, Médico Rehabilitador, Maestro Especialista en Audición y Lenguaje y Psicólogo, Pedagogo o Psicopedagogo. etc.

El código de recursos funcionales indica los elementos de acceso al currículo que pueda necesitar como pueden ser ordenador adaptado, tecnología Braille, ayudas ópticas, equipo de frecuencia modulada, oruga, etc.

Se tienen en cuenta además en este censo otros aspectos relacionados, como son el nivel de competencia curricular que el escolar ha alcanzado; si tiene o no adaptación curricular significativa; las permanencias en los diferentes ciclos, es decir lo que conocemos como “repetir curso”; las previsiones de promoción de etapa, etc.

### 3.1. Las necesidades educativas especiales en el ámbito escolar

En nuestro trabajo diario encontramos un colectivo de alumnos cuyo diagnóstico puede ser Trastorno de Aprendizaje o Dificultades de Aprendizaje (DIA). Estos déficits pueden dar lugar a un “retraso escolar significativo”. El retraso escolar puede venir determinado por múltiples causas, entre ellas el trastorno de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje o el mismo retraso mental.

Independientemente de que una persona pueda ser considerada con discapacidad en el ámbito social, en nuestro entorno escolar, la calificación viene dada como se ha visto en el punto anterior, por las indicaciones de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2002b), en su programa de atención a las necesidades educativas especiales. Este programa se ejecuta on-line y en él se consideran alumnos con n.e.e. los que presentan retraso mental o alguna otra discapacidad. No es un atributo suficiente el presentar retraso escolar significativo o DIA si estos atributos no están asociados a discapacidad.

El trastorno de aprendizaje viene definido en el texto *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM-IV-TR)* de American Psychiatric Association (2002), de la siguiente forma

Se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. Para establecer que una discrepancia es significativa pueden utilizarse distintos recursos estadísticos. Suele definirse como sustancialmente inferior una discrepancia de más de 2 desviaciones típicas entre rendimiento y CI. A veces se acepta una discrepancia menor entre rendimiento y CI (esto es, entre 1 y 2 desviaciones típicas). (p. 56)

En el documento paralelo de la Organización Mundial de la Salud (1992), *International Classification of Diseases (CIE-10)*, se indica una estrecha relación entre el Retraso Mental y otros trastornos, en concreto el Trastorno de Aprendizaje expresando que

El retraso mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro

de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. El retraso mental puede acompañarse de cualquier otro trastorno somático o mental. De hecho, los afectados de un retraso mental pueden padecer todo el espectro de trastornos mentales y su prevalencia es al menos tres o cuatro veces mayor en esta población que en la población general. (p. 277)

En general el Retraso Mental está relacionado con las Dificultades de Aprendizaje, es decir, las personas con retraso también tienen dificultades para aprender, pero si estas dificultades están por debajo de lo que se espera de ellas, debe realizarse también un diagnóstico adicional del trastorno de aprendizaje (lectura, escritura, cálculo, etc.) que se haya detectado para determinar si estas dificultades puedan deberse a un “trastorno de aprendizaje”.

Ahora bien, el retraso escolar se tiene en cuenta en el censo de n.e.e. de la Comunidad Autónoma Andaluza de la siguiente forma: se anota en el programa el curso en el que el alumno está escolarizado y cuál es su competencia curricular. La diferencia entre la competencia que el alumno tiene y la que corresponde al nivel en el que está escolarizado se supone que es el retraso escolar que el sujeto tiene. Por muy amplia que sea esta diferencia, no se considera suficiente por sí misma para calificar a un alumno con n.e.e. Es decir, un alumno puede estar escolarizado en 2º curso, que corresponde al primer ciclo de Enseñanza Primaria Obligatoria y su competencia curricular puede corresponder al 2º ciclo de Educación Infantil, pero por esto sólo no se considera discapacitado al alumno pues habría que añadir además una discapacidad, por ejemplo, “retraso mental”.

### 3.2. La evaluación de la inteligencia en el retraso mental

Parte del tema tratado en este punto se ha descrito en el capítulo 1 y lo que se expone a continuación se introduce a modo de resumen y complemento.

La evaluación de la inteligencia tiene una larga historia en Psicología y está íntimamente asociada, por un lado, a las reflexiones sobre la inteligencia y al desarrollo de los tests y por otro, a la constatación de que las personas siempre han mostrado grados muy diversos de inteligencia. La evaluación, además, parte de la hipótesis de que la realización de determinadas tareas es una manifestación inequívoca de la capacidad mental que posee un sujeto, es decir, de su inteligencia.

Pero la tarea de evaluar la inteligencia ha tenido que resolver numerosos problemas que van desde el tipo de escalas y unidades de medida en las que pueden expresarse, los resultados de la evaluación hasta falta de consenso sobre lo que se mide.

Como se ha indicado, se considera al psicólogo francés Binet como el creador de una forma apropiada de evaluar la inteligencia, desarrollando un instrumento para medirla y con el que trataba de detectar a los niños con retraso mental: la escala métrica de la inteligencia. A partir del hallazgo de Binet, numerosos psicólogos han ido elaborando herramientas destinadas a evaluar la conducta intelectual de los sujetos, son los Tests de Inteligencia. Los resultados de la aplicación de los tests de inteligencia se expresan en unidades de medida denominadas edad mental (EM) y cociente intelectual (CI).

Se ha visto también, que cuando se entiende la inteligencia como un conjunto de capacidades, se emplean las Baterías de aptitudes múltiples; muy utilizadas son el test de *Aptitudes Mentales Primarias (P.M.A.)* de Thurstone (1989); la *Prueba de Aptitudes Diferenciales (DAT)* de Bennett, Seashore y Wesman (1999) y las *Escalas Wechsler* (1981, 1984, 2001, etc.).

Entre las tendencias más actuales encontramos el *STAT (Sternberg Triarchic Abilities Tests)* que constituye una herramienta dirigida hacia la evaluación de la inteligencia acorde con la interpretación que Sternberg (1993) especifica en su teoría triárquica. El STAT, como se ha expresado en el capítulo 1 ha supuesto una alternativa innovadora como modelo de evaluación de la inteligencia, ayudando especialmente a la determinación de las diferencias individuales entre los sujetos con altas habilidades y los de capacidades medias (Rojo, Prieto y Castejón, 1998).

La corriente actual, en este área, da una mayor importancia a la Inteligencia Emocional. Recientes estudios experimentales pretenden la evaluación y el diagnóstico de determinadas características de los sujetos a través de lo que se conoce como Cociente Emocional (CE). Al comparar el CI y el CE, consideran este segundo índice mucho más relacionado con el éxito ó el fracaso de los sujetos.

A pesar de las tendencias innovadoras que se han indicado, para la determinación del retraso o discapacidad, en el ámbito escolar se sigue valorando de forma tradicional el CI de los alumnos. Autores como Bueno y Verdugo (1986) exponen que la evaluación de un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media se realiza en función de un test de inteligencia administrado

individualmente. Se utiliza generalmente el *Test de Wechsler* (2001) o el *Terman-Merril* (1975) con el que se obtiene una puntuación o CI. Esta puntuación, significa para S. Sánchez, Castillejo, Mesanza, Gil, P. Sánchez, Cortés et al. (1983) el índice cuantitativo del desarrollo mental alcanzado por un individuo. Además indican que éste se obtiene, según lo expuesto inicialmente por Stern en 1913, para representar la relación entre la Edad Mental (EM) y la Edad Cronológica (EC) de un sujeto, según la fórmula  $CI = EM/EC \times 100$  (p.263). Para evitar la utilización de números no enteros, se sigue la pauta de multiplicar el cociente resultante por 100 (Cuadro 3).

Stern llegó a establecer distintos niveles en cuanto a inteligencia:

- Entre 90-120: inteligencia normal.
- Entre 120-130: inteligencia de superdotado.
- Entre 130- +: inteligencia de genio.

Es cierto que si utilizamos los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR, (Cuadro 1) y del CIE-10, (Cuadro 2), el CI es solamente uno de los datos a tener en cuenta, pero decisivo a la hora de hacer el diagnóstico y determinar la existencia o no de discapacidad. Es obvio que el instrumento que se emplee para su obtención debe ser lo suficientemente preciso.

Sin embargo, los resultados de puntuaciones muy dispares que se obtienen al aplicar los diferentes tests al mismo sujeto y en similares condiciones tanto personales como ambientales, provoca confusión entre los orientadores y falta de eficacia en la evaluación diagnóstica.

### 3.3. La evaluación de la conducta adaptativa

La *Asociación Americana sobre Retraso Mental* (AAMR) representada por Luckasson et al. (1992) ha ido modificando su concepción sobre el significado del retraso mental. A partir de esta edición, reveló la importancia de tener en cuenta las habilidades adaptativas de la persona, considerándolas fundamentales a la hora de valorar una discapacidad psíquica asociada a retraso mental.

Es significativo que esta organización, en el momento de la redacción de este capítulo, esté a punto de modificar su nombre, para pasar a denominarse probablemente *American Association on Intellectual Disabilities* -Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual (AAID). Por nuestra parte seguimos utilizando la denominación retraso mental porque hasta ahora, no se ha producido aún el cambio; tanto las búsquedas bibliográficas como en páginas de internet sigue apareciendo la denominación antigua y por otra parte el término discapacidad



intelectual puede abarcar no solo el retraso mental sino que puede referirse también a otros trastornos cognitivos que pueden darse, por ejemplo, en el autismo o en la esquizofrenia.

Las habilidades, que se aprecian, implicadas en conducta adaptativa son: comunicación, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociales, vida en comunidad, auto dirección, salud y seguridad, académicas funcionales, tiempo libre y trabajo (Schalock, 1992).

Se considera que existe discapacidad cuando la persona manifiesta déficit o alteraciones en la actividad adaptativa actual (eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y su grupo cultural), en por lo menos dos de las áreas anteriormente citadas. Se refieren fundamentalmente estas conductas a aquellas que los sujetos ejecutan para cuidar de sí mismos y para relacionarse con otros en la vida diaria, más que al potencial abstracto implícito en el concepto de inteligencia.

Pese a que las definiciones previas indican que la inteligencia y la conducta adaptativa debían tener igual peso en el diagnóstico, en la práctica el CI ha dominado claramente y se ha hipersubrayado, tanto para la toma de decisiones profesionales como para fines de clasificación y de investigación.

La descripción de las habilidades que se consideran relevantes en cuanto a conducta adaptativa se exponen a continuación. Este texto se ha adaptado a partir de la información de Afandem (2002), basado a su vez en Luckasson et al. (1992).

1. Las Habilidades de Comunicación se refieren a capacidad de comprender y de expresar información a través de conductas simbólicas (palabra hablada, palabra escrita / ortográfica, símbolos gráficos, lenguaje signado, sistema dactilológico) o conductas no simbólicas (expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos). Ejemplos más concretos comprenden la capacidad de comprender y/o aceptar una petición, una emoción, una felicitación, un comentario, una protesta o una negativa. Habilidades de un nivel más elevado (escribir una carta) estarían también relacionadas con las habilidades académicas funcionales.

2. Se definen las Habilidades Sociales como aquellas relacionadas con intercambios hábiles con otras personas, incluyendo iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes; reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa; regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la

cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros; ayudar a otros; hacer y mantener amistades y amor; responder a las demandas de los demás; elegir; compartir; entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad; controlar los impulsos; adecuar la conducta a las leyes: saber no violar normas y leyes; mostrar un comportamiento sociosexual adecuado.

3. El Cuidado Personal se refiere a las habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia personal.

4. Son consideradas Habilidades de Auto Dirección las relacionadas con “el elegir, aprender y seguir un horario; iniciar actividades adecuadas a la situación, condiciones, horarios e intereses personales; acabar las tareas necesarias o exigidas; buscar ayuda cuando se necesite; resolver problemas en situaciones familiares y novedosas; demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa”.

5. Las habilidades relacionadas con la Salud y Seguridad son las que se refieren al mantenimiento de la salud propia, en términos de comer; reconocer cuando se está enfermo, tratamiento y prevención; primeros auxilios; sexualidad; estado físico; consideraciones básicas sobre seguridad (seguir las reglas o leyes como por ej. utilizar cinturón de seguridad, cruzar adecuadamente las calles, interactuar con desconocidos, pedir ayuda); chequeos médicos y dentales regulares y otros hábitos de salud personales. Habilidades relacionadas incluyen el protegerse de conductas criminales; utilizar una conducta adecuada en la comunidad; comunicar preferencias y necesidades, participar en interacciones sociales y aplicar habilidades académicas funcionales.

6. Las de Utilización de la Comunidad son aquellas relacionadas con el empleo adecuado de los recursos de la comunidad que incluyen: el transporte; comprar en tiendas, grandes almacenes y supermercados; comprar u obtener un servicio de otros negocios de la comunidad (gasolineras, tiendas de reparación, consultas médicas y estomatológicas); asistir a la iglesia; utilizar el transporte público y otros servicios públicos como escuelas, librerías, parques-áreas recreativas y calles y aceras; asistir al teatro; visitar centros y acontecimientos culturales. Habilidades asociadas incluyen el comportamiento en la comunidad, comunicación de preferencias y necesidades, e interacción social.

7. Las Habilidades Académicas y Funcionales se refieren a aquellos aprendizajes escolares que tienen también una aplicación directa en la vida personal (escritura, lectura, utilización práctica de los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos

de ciencias en la medida en que estos se relacionan con conocimiento del entorno físico y la propia salud y sexualidad; geografía y estudios sociales). Es importante destacar que este área no se centra en alcanzar unos determinados niveles académicos, sino más bien en adquirir habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

8. Las Habilidades de Ocio hacen referencia al desarrollo de intereses variados de ocio y recreativos (entretenimiento individual y con otros) que reflejen las preferencias y elecciones personales y si la actividad se realiza en público, la adaptación a las normas relacionadas con la edad y cultura. Incluye habilidades para elegir y seguir los intereses propios, utilizar y disfrutar de las posibilidades de ocio en el hogar y la comunidad, solo y con otros; jugar socialmente con otros. Respetar el turno, finalizar o rechazar actividades de ocio o recreativas, ampliar la duración de la participación, y aumentar el repertorio de intereses, conocimientos y habilidades. Habilidades asociadas incluyen el comportarse adecuadamente en lugares de ocio y tiempo libre, comunicar preferencias y necesidades, participar de la interacción social, aplicar habilidades funcionales académicas, y mostrar habilidades de movilidad.

9. Las Habilidades de Vida en el Hogar abarcan las relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, que incluye el cuidado de la ropa, tareas del hogar, mantenimiento adecuado, preparación y cocinado de comidas, planificación y presupuesto de la compra, seguridad en el hogar y planificación diaria. Podemos considerar habilidades asociadas la orientación y conducta en el hogar y en el vecindario, la comunicación de preferencias y necesidades, la interacción social y la aplicación de habilidades académicas funcionales en el hogar.

10. Trabajo: habilidades relacionadas con tener un trabajo o trabajos a tiempo completo o parcial en la comunidad, en el sentido de mostrar habilidades laborales específicas, conducta social apropiada, y habilidades relacionadas con el trabajo (finalizar tareas, conocer los horarios, manejar el dinero...).

De forma más concreta, en los países anglosajones, para valorar la habilidad adaptativa (Tabla 8), según Deitz y Repp (1993) se utilizan, entre otras, las escalas: *Adaptive Behavior Scale (ABS)* de *American Association on Mental Retardation*, elaborada por Nihira, Foster, Shelhaass y Leland en 1974, que se diseñó para ser utilizada con sujetos institucionalizados (con retraso mental, con problemas emocionales y con retraso en el desarrollo) de edades entre los 3 y los 69 años.

Esta escala es útil para describir la conducta de la vida diaria de las personas y su adaptación social e interpersonal. Sin embargo, se encuentra limitada a sujetos institucionalizados.

Las dos áreas que mide son las habilidades básicas de supervivencia (funcionamiento independiente, desarrollo físico, actividad económica, desarrollo del lenguaje, números, tiempo, actividad doméstica, actividad vocacional, autodirección, responsabilidad y socialización) y las conductas desadaptadas (conducta violenta y destructora, antisocial, rebelde, de huida, estereotipada, manierismos, modales interpersonales inadecuados, hábitos vocales inaceptables, hábitos inaceptables o excéntricos, conductas autolesivas, tendencias hiperactivas, conducta sexual aberrante, alteraciones psicológicas y uso de medicamentos). Adopta la forma de entrevista o como un cuestionario relleno preferentemente por los padres aunque, también hay una versión para ser utilizada por los profesores (Lambert, Windmiller, Cole y Figueroa, 1975).

El *System of Multicultural Assessment (SOMPA)* o *Sistema de Evaluación Multicultural y Pluralística*, es una evaluación de la deficiencia por medio de coordenadas psicométricas, adaptativas y socioculturales realizada por los investigadores Mercer y Lewis (1978) y Mercer (1979), que pretendieron hacer una evaluación lo más completa posible para niños de ambientes de privación social y cultural, pero el sistema ideado por estos autores no obtuvo gran éxito.

En el conjunto de modelos que propone el SOMPA, Satter (1982) refiriéndose al modelo social de evaluación, indica con respecto al tema de la conducta adaptativa:

El objetivo de este modelo es valorar el papel del niño en relación con diversos grupos sociales. Se basa en un modelo de desviación social. Como tal, el énfasis está en determinar si la conducta del niño es normal en una situación determinada. Esta se define como la conducta que se conforma con las expectativas de los demás miembros del grupo, en tanto que la anormal es aquella que viola estas expectativas (Mercer, 1979). La primera de las dos premisas del modelo de sistema social amplía el concepto de normalidad afirmando que existen muchas definiciones de "normal" por la existencia de diferentes sistemas sociales y sus diferentes papeles sociales. La consecuencia de esta premisa es que a un niño se le puede juzgar normal en un contexto social y subnormal en otro. Hay que hacer notar que normalidad

no es un rasgo del niño; es la definición de una acción dentro de determinado sistema social con respecto a un papel social específico. Las medidas SOMPA que se colocan en el modelo de sistema social son las del WISC-R y las del Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (Adaptive Behavior Inventory for Children-ABIC). (p.242)

La *Balthazar Scales of Adaptive Behavior (BSAB)* de Balthazar (1973 y 1976), sección I y II, se realizó con el fin de evaluar la conducta adaptativa de los sujetos institucionalizados con retraso mental grave y profundo y con trastornos emocionales. Pueden usarse para medir un rango de habilidades funcionales y evaluar la efectividad de programas de tratamiento o entrenamiento.

Las escalas se dividen en dos secciones. En la Sección I, las Escalas de Independencia Funcional evalúan cómo puede ejecutar el individuo las actividades básicas de autocuidado. Contiene tres escalas: Comer, Vestirse y Uso del Aseo. La Sección II son las Escalas de Adaptación Social; constan de ocho escalas que proporciona una medida objetiva de las conductas interpersonales. Evalúan la adaptación interpersonal e interacciones sociales. Para administrarlas se necesitan alrededor de 60 minutos, con seis sesiones, por lo menos, de diez minutos cada una.

Existen otras escalas de conducta adaptativa en lengua inglesa (Tabla 8) que se pueden consultar en los textos de Satter (1982) y Verdugo (1994).

Como se dijo en el capítulo anterior, en el *Inventario de Desarrollo de Batelle*, sus autores, Newborg et al. (1988) se proponen la evaluación de las habilidades fundamentales del niño en las distintas áreas del desarrollo, entre ellas la de conducta adaptativa. El problema para esta investigación es que no puede ser utilizada con niños de más de 8 años que es el techo de la prueba (Tabla 9).

En nuestra comunidad podemos citar como escalas de evaluación de la conducta adaptativa al uso las siguientes:

*Vineland social maturity scale* (Doll, 1965), adaptada en nuestra ciudad por Aguilar en 1988: *Maduración Social de Vineland*. Mide las habilidades de la persona para ocuparse de sus necesidades prácticas. Consta de las siguientes escalas: autoayuda, autodirección, ocupación, comunicación, locomoción y socialización. Se puede usar con personas de 0 a 25 años.

*Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental (WV-UAM) West Virginia*, de Martín, Márquez, Rubio y Espinosa

(1989). Es la adaptación española del *West Virginia Assessment Tracking Systems* (WVAATS) del profesor Cone (1981). Evalúa seis áreas: sensorial, motricidad, autonomía personal, comunicación, aprendizajes escolares y habilidades específicas.

*ICAP (Inventory for Client and Agency Planning)*, de Bruininks, Hill, Weatherman, y Woodcock (1986), adaptado por Montero en 1993 como *Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual*, evalúa destrezas motoras, destrezas sociales y comunicativas, destrezas para la vida en comunidad, comportamiento autolesivo, hábitos atípicos, falta de atención, heteroagresividad, destrucción de objetos, conducta disruptiva, conducta social ofensiva y conductas no colaboradoras.

Puede utilizarse como un instrumento para registrar información descriptiva, diagnóstico actual, limitaciones funcionales, destrezas de conducta adaptativa, problemas de conducta, estatus residencial, servicios de rehabilitación y de apoyo, actividades sociales y de tiempo libre. Su propósito principal es contribuir a una evaluación inicial, orientación, seguimiento, planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad o para ancianos.

Es muy recomendable para llevar a cabo el seguimiento de los cambios de conducta o aprendizajes logrados por las personas atendidas en un determinado servicio o para comprobar si los apoyos que está recibiendo son los más adecuados. Es especialmente útil en servicios con un gran número de usuarios, de diferentes edades y/o capacidad funcional. Entre sus aplicaciones destaca la evaluación y orientación, el diseño y seguimiento de planes de intervención individual, la facilitación de la comunicación entre profesionales, planificación, gestión y seguimiento de servicios e investigación.

Se complementa con el programa *Compuscore ICAD* de Hill, Bruininks, Weatherman, y Woodcock (1993), diseñado para ordenadores IBM o compatibles donde se pueden introducir los datos obtenidos a través del instrumento ICAP.

El *Compuscore* calcula todas las puntuaciones que se pueden obtener a través del ICAP sin necesidad de que el usuario tenga que recurrir a las Tablas que se incluyen en el Manual. Asimismo, imprime informes tanto de los sujetos individuales como de grupos de ellos, índices y resúmenes de la base de datos. Hace posible, también, acumular los datos históricos de los usuarios durante 4 años.

Los programas PCA: *Programas Conductuales Alternativos 1: Habilidades Sociales* y *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT)*, realizados ambos por Verdugo (1989 y 1996) aunque son estructurados para la intervención, se pueden utilizar directamente para realizar una evaluación curricular representativa de las áreas de habilidades de adaptación propuesta por la AAMR para adolescentes y adultos con retraso mental.

Sus objetivos generales se refieren a que el sujeto adquiriera las habilidades necesarias en las áreas siguientes: comunicación verbal y no verbal, interacción social, habilidades sociales instrumentales, participación en actos sociales y recreativos, utilización de servicios de la comunidad y desarrollo del sentido cívico.

Existen otras escalas como las de *Niveles de Adaptación de la Batería Psicopedagógica* que valoran la conducta adaptativa realizadas por García y González (1996 a,b,c). Pero éstas se insertan en unas baterías de tests dirigidas a una población escolar normalizada y no están diseñadas para diferenciar personas discapacitadas de las que no lo son.

Otro trabajo para valorar la conducta adaptativa de los sujetos, adaptado recientemente al castellano por Morreau, Bruiniks y Montero (2002) es el *Inventario de las destrezas adaptativas (CALs)*. El documento paralelo diseñado por sus autores Anderson, Bruininks, Gilman, Montero, Mourreau, y Unamunzaga (2002) para la intervención es *Currículo de destrezas adaptativas (ALSC)*.

El problema común a estos textos y escalas es que suelen ser poco utilizados en ambientes escolares por su extensión, porque van dirigidas a personas verdaderamente con discapacidad y no a niños con retraso ligero, no suelen establecer un punto de corte claro que delimite el déficit en las diferentes áreas y porque al depender la información que se obtiene del juicio del adulto observador externo, padres o cuidadores, que las cumplimentan, a veces los datos pueden no ser muy fiables.

Muñoz (1995a) distingue las diferentes cualidades de las escalas de valoración en general, según sean cumplimentadas por padres y profesores y muestra las ventajas e inconvenientes del uso de las mismas. Normalmente los profesores tienen unas más amplias posibilidades de comparación que los padres o cuidadores y su juicio puede ser más ajustado.

Es útil recoger pruebas de los déficits de la capacidad adaptativa a partir de una o más fuentes fiables independientes (p. ej., evaluación del maestro e historia médica, evolutiva y académica).

Debe considerarse que las puntuaciones obtenidas en ciertas áreas particulares no se incluyen en algunos de estos instrumentos y que las puntuaciones concretas pueden variar considerablemente en cuanto a su fiabilidad. Al igual que en la evaluación de la capacidad intelectual, debe tenerse en cuenta la idoneidad del instrumento de acuerdo con el nivel sociocultural del sujeto: su educación, posibles discapacidades asociadas, su motivación y su cooperación.

Se aprecia por nuestra parte que estas escalas, para personas discapacitadas suelen suministrar un punto de corte clínico basado en el rendimiento demostrado en distintas áreas de la capacidad adaptativa, pero no siempre encontramos claramente delimitado este punto de corte. Otro problema es que éstas van dirigidas a personas gravemente discapacitadas, es decir, no van dirigidas a niños con retraso límite y suelen ser muy complejas en cuanto a su forma de aplicación cuando no están construidas en forma de cuestionario.



(Tabla 8)

Tests y escalas que valoran la conducta adaptativa (1)

TESTS O ESCALAS	AUTORES	AREAS QUE VALORA	EDAD	OBSERVACIONES
Adaptative Behavior Scale (ABS)	Nihira, Foster, Shellhaass y Leland (1974)	Las dos áreas que mide son las habilidades básicas de supervivencia y las conductas desadaptadas	Entre los 3 y los 69 años	Evalúa la conducta adaptativa de los sujetos institucionalizados con retraso mental, con problemas emocionales y con retraso en el desarrollo
System of Multicultural Assessment (SOMPA)	Mercer y Lewis (1978) y Mercer (1979)	Es una evaluación de la deficiencia por medio de coordenadas psicométricas, adaptativas y socioculturales	Niños en edad escolar	Pretende hacer una evaluación lo más completa posible de los niños de ambientes de privación
Balthazar Scales of Adaptative Behavior (BSAB)	Balthazar (1973 y 1976)	- Sección I: Escalas de Independencia Funcional - Sección II: Escalas de Adaptación Social	Adultos	Su finalidad es evaluar la conducta adaptativa de los sujetos institucionalizados con retraso mental y con trastornos emocionales
Inventario de Desarrollo de Batelle	Newborg et al. (1988)	Evalúa las distintas áreas del desarrollo, entre ellas de conducta adaptativa	Niños de hasta 8 años	Se propone la evaluación de las habilidades fundamentales del desarrollo evolutivo en los niños

(Tabla 9)

Tests y escalas que valoran la conducta adaptativa (II)

TESTS O ESCALAS	AUTORES	AREAS QUE VALORA	EDAD	OBSERVACIONES
Maduración Social de Vineland	Aguilar (1988)	Autoayuda, autodirección, ocupación, comunicación, locomoción y socialización	De 0 a 25 años.	Adaptación española de <i>Vineland Adaptive Behavior Scales</i> (Doll, 1964)
Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental (West Virginia)	Martín, Márquez, Rubio y Espinosa (1989)	Sensorial, motricidad, autonomía personal, comunicación, aprendizajes escolares y habilidades específicas	Del nacimiento a 6 ó 7 años, pudiéndose ampliar el techo de la prueba a personas con discapacidad	Adaptación española de <i>West Virginia Assessment Tracking Systems</i> (WVAATS) de Cone (1981)
Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP)	Montero (1993)	Destrezas motoras, sociales y comunicativas, destrezas para la vida en comunidad, comportamiento, hábitos, problemas de conducta, etc.	Puede aplicarse a personas de todas las edades	Adaptación española de <i>Inventary for Client and Agency Planning</i> , de Bruininks, Hill, Weatherman, y Woodcock (1986)
Programas Conductuales Alternativos 1: Habilidades Sociales y Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT)	Verdugo (1989 y 1996)	Comunicación verbal y no verbal, interacción social, habilidades sociales instrumentales, participación en actos sociales y recreativos, utilización de servicios de la comunidad y desarrollo del sentido cívico	Adolescentes y adultos con retraso mental	Estructurados para la intervención, se pueden utilizar directamente para realizar una evaluación curricular representativa de las áreas de habilidades de adaptación propuesta por la A.A.M.R.

CAPÍTULO 4. LA DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES: LA EVALUACIÓN DEL RETRASO ESCOLAR

- 4.1. Evaluación de de la competencia escolar mediante tests
- 4.2. Exploración de los niveles de competencia curricular
- 4.3. La evaluación del potencial de aprendizaje



## CAPÍTULO 4. LA DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: EVALUACIÓN DEL RETRASO ESCOLAR

### 4.1. Evaluación de la competencia escolar mediante tests (Tablas 10 y 11)

Al principio del capítulo anterior se hizo la distinción entre trastorno escolar y retraso escolar significativo y se comentó que el retraso en la competencia curricular puede estar asociado o no al trastorno, aunque el diagnóstico de trastorno se emite cuando existe retraso significativo o alteración en los aprendizajes escolares.

Los conocimientos escolares que los alumnos han adquirido, en forma individual o colectiva, pueden ser evaluados mediante tests psicométricos. Los que evalúan los conocimientos académicos de forma colectiva, son conocidos como "Baterías de diagnóstico psicopedagógico para aplicación colectiva". Citamos a continuación algunas de las que se emplean con más frecuencia en nuestro ámbito.

- De los Tests *BADYG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales)* que van dirigidos a alumnos desde 3 a 18 años, nos interesan para la Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO) los niveles que se citan a continuación.
- El test *BADYG. E-1* de Yuste (1999) para niños de 1er. ciclo de Primaria
- El test *BADYG. E-2* de Yuste (1998) para niños de 2º ciclo de Primaria
- El test *BADYG. E-3* de Yuste (2001) para niños de 3er. ciclo de Primaria.

Estos miden a la vez que los conocimientos académicos un factor "G" de Inteligencia, distinguiendo la Madurez Intelectual Verbal y No-Verbal. Los factores específicos que se aprecian son: Conceptos Básicos, Vocabulario Gráfico, Información gráfica, Habilidad Mental No-Verbal, Razonamiento con Dibujos, Puzzles, Percepción de formas, Copia de figuras y Pronunciación. En el año 2001 se han publicado en formato informatizado.

- *Los tests BETA* de Martín y Ortega (1996), analizan y evalúan las aptitudes individuales a través de los siguientes factores: verbal, cálculo numérico, localización espacial, razonamiento abstracto y razonamiento mecánico.

Estos tests se fundamentan en la "teoría de la estructura de la inteligencia" de Vernon distinguiendo en consecuencia un factor verbal-educativo (verbal, numérico, abstracto y memoria) y un factor técnico-mecánico (espacial, mecánico y atención-percepción).

Nos interesan especialmente para la EPO las Baterías: Beta 0 para 1er. Curso de enseñanza primaria obligatoria, Beta 1 para 1er. ciclo de Primaria, Beta 2 para 2º y 3º, Beta 3 para 3º, 4º y 5º y Beta 4 para 5º y 6º.

- Las *Escalas de Aprendizaje Escolar (ESAPRESS)* de Reig (1997) van dirigidas a alumnos desde los 5 años (2º de Infantil) hasta 4º de ESO (16 años). Se han concebido como una herramienta que proporciona información estadísticamente fiable, muy útil para conocer el grado en el que cada alumno ha conseguido los objetivos establecidos en el diseño curricular de cada centro.

Son pruebas de gran utilidad para realizar las adaptaciones curriculares, puesto que aportan información diferenciada sobre las distintas áreas de aprendizaje, los errores que se cometen en las respuestas así como la puntuación global en cada área.

- La *Batería EVALÚA (2, 4 y 6)* del Instituto de Orientación Psicológica (EOS) está diseñada para la evaluación psicopedagógica de los tres ciclos de EPO. Dan información tanto del Potencial de Aprendizaje como del grado de Competencia Curricular del alumno, así como de su Conducta Adaptativa.

Para sus autores, García y González (1996a, b, c), está concebida como una Evaluación final (aplicable en el 2º o 3er. trimestre, según niveles) de cada ciclo de Educación Primaria o bien como una Evaluación inicial de ciclo siguiente.

Otros tests que evalúan diversas áreas de la competencia escolar son los siguientes:

El *Test de Rendimiento Escolar (TRES)* de Jiménez y Sellers (1995) cuyo objetivo es medir el rendimiento escolar en alumnos de 5º y 6º de Primaria; se contemplan tres variables: Integración del Vocabulario, Cálculo y Procesamiento Lector. La prueba está formada por tres subtests en cada uno de los cuales se presentan varias alternativas entre las que el sujeto debe elegir una de acuerdo a la naturaleza del problema.

En Integración de Vocabulario, la tarea consiste en completar frases en las que se han omitido algunas palabras que el sujeto debe identificar. En la prueba de Cálculo los ítems están ordenados con dificultad creciente y según el nivel de adquisición del currículo escolar. En Procesamiento Lector se miden las destrezas fundamentales que se requieren en la extracción de contenidos de textos escritos. Esta última prueba comprende: captación ideográfica, subrayado y selección informativa. Puede aplicarse de forma individual y colectiva.

La *BP-3 (Batería Pedagógica nº 3)* de Fernández (1983) evalúa la competencia del alumno en lengua castellana en los cursos 3º, 4º y 5º. Concretamente las áreas lectura, ortografía, vocabulario, redacción y gramática.

El autor se propone diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos lingüísticos con los que los alumnos de 3º, 4º y 5º-considerados individualmente o en grupo- se enfrentan a su específica tarea escolar diaria. También pretende servir de pronóstico del aprendizaje académico y actuar en cuanto a prevención y tratamiento.

Tabla 10

Evaluación de la competencia escolar mediante tests (I)

NOMBRE DEL TEST		AUTOR/ES	ALUMNOS	OBSERVACIONES
Tests BADYG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales)	BADYG-1	Yuste (1999)	1er. ciclo de Primaria	Miden a la vez que los conocimientos académicos un factor "G" de Inteligencia, distinguiendo la Madurez Intelectual Verbal y No-Verbal. Formato informatizado
	BADYG-2	Yuste (1998)	2º. ciclo de Primaria	
	BADYG-3	Yuste (2001)	3er. ciclo de Primaria	
Tests BETA		Martín y Ortega (1996)	Para cada curso desde 1º a 6º de Primaria	Factor verbal-educativo (verbal, numérico, abstracto y memoria) Factor técnico-mecánico (espacial, mecánico y atención-percepción)
Escala de Aprendizaje Escolar (ESAPRESS)		REIG (1997)	Desde los 5 años (2º de Infantil) hasta 4º de ESO (16 años)	Permite conocer el grado en el que cada alumno ha conseguido los objetivos establecidos en el diseño curricular de cada centro
EVALÚA		García y González (1996a, b, c)	Evaluación final de cada uno de los tres ciclos de Primaria	Aportan información del potencial de aprendizaje, de la competencia curricular del alumno y de su conducta adaptativa



Tabla 11

Evaluación de la competencia escolar mediante tests (II)

NOMBRE DEL TEST	AUTOR/ES	ALUMNOS	OBSERVACIONES
Test de Rendimiento Escolar (TRES)	Jiménez y Selliers (1995)	5º y 6º	Rendimiento escolar en cuanto a Integración del Vocabulario, Cálculo y Procesamiento Lector
Batería Pedagógica nº 3 (BP-3)	Fernández. (1983)	Cursos 3º, 4º y 5º de Primaria.	Evalúa la competencia en las áreas lectura, ortografía, vocabulario, redacción y gramática
Baterías de Contenidos Escolares de Educación Primaria	Pérez y Gómez (1998)	1er. ciclo de Primaria (de 6 a 8 años)	Cada una de las pruebas contiene las pruebas de madurez, conocimiento del medio, lengua y matemáticas
	Pérez (1999)	2º. ciclo de Primaria (de 8 a 10 años)	
	Pérez (1998)	3er. ciclo de Primaria (de 10 a 12 años)	
VANCOO-Primaria: Valoración del Nivel de Competencia Curricular	Equipos de Orientación de Valladolid (2002)	Pruebas que contiene: - Primaria lengua 1er. ciclo, 2º ciclo y 3er. ciclo. - Primaria matemáticas 1er. ciclo, 2º ciclo y 3er. ciclo	Para cada objetivo se propone un ejercicio tipo tests que el alumno debe realizar en respuesta a las demandas del orientador

Las *Baterías de Contenidos Escolares de Educación Primaria (BACEP)*, constan de varias pruebas:

- (BACEP-1), de Pérez y Gómez (1998), para 1er. ciclo de Primaria (de 6 a 8 años)
- (BACEP-2), de Pérez (1999) para 2º ciclo de Primaria (de 8 a 10 años)
- (BACEP-3), de Pérez (1998) para 3er. ciclo de Primaria (de 10 a 12 años).

Cada una de ellas contiene las pruebas de madurez, conocimiento del medio, lengua y matemáticas.

Las *Baterías VANCOC-Primaria: Valoración del Nivel de Competencia Curricular* de los Equipos de Orientación de Valladolid (2002) son, en mi opinión, un buen trabajo si es el propio orientador el que desea valorar la competencia curricular de los alumnos, aunque en la normativa andaluza sobre evaluación psicopedagógica, esta tarea correspondería al profesor tutor (Orden de 19 de septiembre de 2002).

En esta prueba para cada objetivo de la programación escolar se propone un ejercicio tipo test que el alumno debe realizar en respuesta a las demandas del orientador.

Contiene pruebas para los tres ciclos de Primaria en las áreas de lengua y matemáticas 1er. ciclo, 2º ciclo, 3er ciclo.

Tanto estas pruebas como las anteriores pueden aplicarse cuando se supone que los alumnos tienen ya la competencia curricular de primer ciclo, es decir, a final de 2º ó en el 3er. curso. Están diseñadas pues para niños a partir de los siete u ocho años, lo que deja fuera a un buen número de alumnos de edades inferiores; además tampoco pueden usarse con niños de escasos conocimientos escolares, lo que es otra dificultad añadida si se quieren valorar los niveles más bajos, que son los que encontramos normalmente en los niños con retraso.

También es difícil establecer el punto de corte en estos tests porque normalmente los alumnos con retrasos escolares presentan un perfil desigual en las diferentes áreas del currículo. Es frecuente encontrar alumnos escolarizados en 3er. ciclo de EPO que por ej. tienen adquiridas las competencias de Educación Infantil y algunas del 1º y 2º ciclos de EPO.

En general se puede decir que aplicar estas pruebas es beneficioso si se pretende favorecer el aprendizaje y conocer la competencia curricular de los alumnos con dificultades, pero no son tan útiles si se intenta establecer un punto de corte cuando necesitamos determinar de forma cuantitativa si existen o no n.e.e.

#### 4.2. Exploración de los niveles de competencia curricular

La valoración sobre si existe o no retraso escolar puede hacerse de formas diferentes. Una forma de evaluar es la que tiene en cuenta los objetivos mínimos que el alumno ha logrado, comparándolos con los objetivos propuestos en los programas oficiales, es decir, los establecidos en el Currículo Prescriptivo.

Estos objetivos mínimos parten primero de la legislación a nivel nacional de la normativa sobre currículum escolar en las diferentes autonomías. Se adaptan además a partir de ellas a cada centro y a los diferentes niveles escolares (programación de centro, de ciclo o de aula).

En concreto, los objetivos de la etapa y de las distintas áreas así como los criterios de evaluación se regularon a nivel estatal, a partir de la LOGSE, por el Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. En la Comunidad Autónoma de Andalucía estos objetivos mínimos se establecen en el Decreto 105/ 1992 de 9 de Junio por el que se regulan las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Desde la publicación de la Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) , en el momento en que se escribe este capítulo, solamente se han desarrollado a nivel estatal, el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, pero aún no se ha publicado a nivel autonómico la normativa correspondiente tanto de enseñanza como de evaluación. En estos momentos existe el pleito del mantenimiento de la LOCE o la LOGSE por lo que no se puede definir totalmente este apartado.

El modelo de evaluación de niveles de la competencia curricular, basado en los elementos del currículo, se asocia a lo que se conoce como “tests referidos a criterio”. Se aplica fundamentalmente en la elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs).

Las ACIs son en líneas generales las modificaciones que se hacen en el currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) a fin de adaptarlo a las características y peculiaridades de los sujetos.

Cuando los profesores las diseñan, suelen anotar la competencia curricular de los alumnos en cada objetivo de cada uno de los ítems secuenciados del

conocimiento escolar, para después llegar a una propuesta de trabajo para ese alumno concreto.

Un modelo de un fragmento de un documento para la exploración del nivel del grado de consecución de estos objetivos mínimos para un alumno de 2º ciclo de Primaria (EP2) se muestra en la Tabla 12.

Existen suficientes propuestas de este tipo de documentos por parte de diversos autores en documentos sobre ACIs, aunque todas ellas parten o deben partir de los objetivos mínimos establecidos tanto a nivel estatal como autonómico.

Tabla 12

Fragmento de evaluación de la competencia curricular

ÁREA DE LENGUA	
¿QUÉ SABE HACER? (EP2)	¿CÓMO LO HACE?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee palabras que contienen todos los fonemas y sinfonos y entiende su significado.</li> <li>- Emplea correctamente los posesivos</li> <li>- Emplea correctamente c, q, b, v, br, bl, cr, cl, x.</li> <li>- Forma familias de palabras.</li> <li>- Usa correctamente su vocabulario básico.</li> <li>- Escribe correctamente al dictado.</li> <li>- Buena presentación de los trabajos realizados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Silabea cuando se presentan sílabas trabadas.</li> <li>-Su comprensión es limitada en frases complejas, no en simples.</li> <li>-Estos objetivos están parcialmente conseguidos.</li> <li>-Ha superado los objetivos previstos</li> <li>- Parcialmente conseguido</li> <li>“ “</li> <li>- Ha superado los objetivos previstos</li> <li>- Objetivo en vías de desarrollo</li> <li>" "</li> </ul>

Algunos programas que llevan a cabo este tipo de evaluación se citan a continuación (Tabla 13).

Díaz, Pérez y Salcedo (1999) han elaborado el trabajo *Documento Informatizado para la Confección de las Adaptaciones Curriculares Individuales (D.I.A.C.I)*. Este material consta de texto y programa informático que permiten al

profesor confeccionar las ACIS de una forma eficaz. Se incluye como uno de sus apartados la valoración de la Competencia Curricular del alumno. En los textos se aporta además la fundamentación teórica de la que parten sus autores; se explica también el manejo del programa informático y la forma de obtención de los distintos documentos de salida que el programa permite.

J. García, J.C. García y Raya (1996), de los Equipos de Orientación Educativa (EOEs) de la provincia de Jaén, elaboraron la *Colección de Materiales de Apoyo para la Elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas*. Una parte importante de este documento se refiere a la valoración de la Competencia Curricular del alumno. Se explora esta competencia en los niveles de infantil, 1º, 2º y 3er. ciclos de Primaria en todas las áreas de currículo escolar.

Personalmente y cuando la adaptación puede ser no significativa, ya que gran parte de estos documentos exigen un trabajo exhaustivo, utilizo para valorar la competencia curricular el texto: “*Informe del progreso individualizado para alumnos que se desplazan por emigración temporal*” de la Consejería de Educación y Ciencia- Junta de Andalucía (1996) en el que se evalúa de forma resumida la competencia curricular de los alumnos en las diferentes áreas de los aprendizajes escolares desde el nivel de Infantil hasta el 3er. ciclo de Primaria.

También en la página web del Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de Torrejón (2002) se encuentra el material necesario para la elaboración de las ACIs en el territorio MEC. Entre los documentos del programa se encuentran los *Registros del Nivel de Competencia Curricular*. Del primero y segundo ciclos de primaria están los registros de lengua y matemáticas, y del tercer ciclo de primaria se encuentra el área de lengua.

Otros lugares de la red donde puede encontrarse información completa sobre la valoración de la competencia curricular son:

<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares/> (Rodríguez, 2002) y

<http://personal3.iddeo.es/ftermens/colegio/termens.html> (Fundación Termens, 2004)

En la primera dirección se proponen los siguientes registros niveles para evaluar en la enseñanza primaria obligatoria

E. Primaria. Matemáticas. Ciclo 1º	E. Primaria. Lenguaje. Ciclo 1º
E. Primaria. Matemáticas. Ciclo 2º	E. Primaria. Lenguaje. Ciclo 2º
E. Primaria. Matemáticas. Ciclo 3º	E. Primaria. Lenguaje. Ciclo 3º.

En la segunda dirección a la que nos referimos se oferta el programa SIAC, “*Abreviación de Sistema Informático para la Elaboración de ACIS*” que va dirigido a los niveles de infantil y primaria. Este programa está elaborado en Access para las versiones de Office 97 y 2000. Es muy intuitivo y fácil de utilizar por lo que lo recomiendo personalmente para la realización de las ACIS y de forma específica para valorar la competencia curricular.

También, el trabajo de Calvo y Martínez (1997a), *Técnicas y procedimientos para realizar las Adaptaciones Curriculares*, es un documento valioso para este fin. El texto junto con el soporte informático que presenta, facilita toda la documentación necesaria para esta tarea. La legislación a la que hace referencia es la vigente en el territorio M.E.C.

En la Comunidad de Andalucía el programa informático de Olías, et al. (2002) llamado *Programa para Adaptaciones Curriculares individuales (PROACI)* incluye una base de datos ejemplo con un currículo base definido. A la vez que se determina el nivel de competencia curricular del alumno en cada área, se van marcando los objetivos que se proponen como: “superados, válidos, suprimidos y adaptados” para dicho alumno concreto.

Existen otras pruebas que evalúan solamente la competencia curricular del alumno como las *Pruebas indicadoras de nivel* de Albor (1990). En ellas se propone un ítem por cada uno de los objetivos mínimos para alumnos de 6 a 14 años en lenguaje y matemáticas en la primera parte. Se continúa con pruebas que van de 2º a 8º nivel sólo en el área de lenguaje. En la última parte se incluyen pruebas de ortografía, vocabulario y comprensión lectora. Se evalúa la competencia curricular a través de un pequeño ejercicio que el sujeto ha de resolver para demostrar si ha conseguido o no cada uno de los objetivos del currículo.

Los diferentes documentos sobre competencia curricular de Galve y Ayala (2001) tratan de recoger esta información en todos niveles de la enseñanza obligatoria mediante un conjunto de registros, en los que se indican los principales contenidos relativos a las distintas áreas curriculares de los ciclos de Educación Primaria y Secundaria, así como indicadores de asistencia, actitudes, valores y hábitos.

Otra forma de valorar el retraso escolar puede ser teniendo en cuenta las calificaciones de los alumnos. La normativa sobre evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia- Junta de Andalucía (1993) indica que

El Informe de Evaluación Individualizado de carácter ordinario contendrá al menos, los siguientes elementos

- a) Apreciación sobre el grado de desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y de las áreas.
- b) Apreciación sobre el grado de asimilación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las diferentes áreas.
- c) Valoraciones del aprendizaje realizado. (p. 42)

A pesar de lo anterior, la información que se incluye en el expediente escolar se limita a decir si el alumno necesita mejora o progresa adecuadamente, a lo que se suele añadir un breve comentario global sobre su aprendizaje, lo que es evidentemente una información limitada para valorar el posible retraso.

Sí pueden servir algunas observaciones como son el hecho de que el alumno con retraso suele tener suspensas las asignaturas referidas a materias instrumentales (lenguaje y matemáticas) y a veces en sus calificaciones se indica que promocionan a un ciclo superior sin haber superado los objetivos desde el que se le evalúa.

En general, los datos obtenidos mediante la observación de las calificaciones escolares del alumno son importantes para determinar el retraso escolar si lo hubiese, pero la evaluación que los profesores realizan responde de hecho de forma muy esquemática a la normativa sobre evaluación y ésta, además de aportar muy poca información, no informa claramente sobre las capacidades, conocimientos y actitudes de alumno.

No obstante, los datos que estamos utilizando en la elaboración de esta tesis, van a ser modificados en breve e incluso es posible que hayan sido modificados cuando estemos presentándola, por la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) o la permanencia en vigor de la LOGSE. En los momentos de esta redacción se ha aprobado por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) la Orden ECD/1923/2003, de 8 de julio que especifica que los resultados de la evaluación de los alumnos se expresarán en la Enseñanza Básica con los términos Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente, considerándose calificación negativa el insuficiente y positivas, las demás.

#### 4.3. La evaluación del potencial de aprendizaje (Tabla 14)

En el capítulo primero de esta tesis se trató el tema del significado y evaluación de la inteligencia desde diferentes teorías. Se comentó en este capítulo cómo la evaluación del “potencial de aprendizaje” surge al conceptualizar la inteli-

gencia no como algo estático o determinante tal como se concebía en los años 60, sino con capacidad y suficientes posibilidades de ser modificada y mejorada.

Tabla 13

Escalas y documentos para la evaluación de la competencia curricular

DOCUMENTO	AUTOR/ES	OBSERVACIONES
D.I.A.C.I	Díaz, Pérez y Salcedo (1999)	Evaluación de la competencia curricular en Primaria. Programa Informático
Col. de Materiales de Apoyo para la Elaboración de ACIs	García, J., García, J.C. y Raya (1996)	Explora la competencia curricular en los niveles de infantil, 1º, 2º y 3er. ciclos de Primaria
Informe del progreso individualizado para alumnos que se desplazan por emigración temporal	CECJA (1996)	Se evalúa de forma resumida la competencia curricular de los alumnos en los aprendizajes escolares desde el nivel de infantil hasta el 3er. ciclo de Primaria
Registros del Nivel de Competencia Curricular	CAP de Torrejón (2002)	- 1º y 2º ciclos de Primaria registros de lengua y matemáticas - 3er. ciclo de Primaria: el área de lengua
Registros por niveles para evaluar en la Enseñanza Primaria Obligatoria	Rodríguez (2002)	Se evalúa lenguaje y matemáticas en los tres ciclos de Primaria
Técnicas y procedimientos para realizar las ACIs	Calvo y Martínez (1997)	Texto junto con soporte informático. Hace referencia a la legislación vigente en el territorio M.E.C.
Programa para Adaptaciones Curriculares individuales (PROACI)	Olías et al. (2002)	Se determina el nivel competencia curricular del alumno en cada área. Se en marcan los objetivos que se proponen alcanzar. Hace referencia a la legislación vigente en Andalucía
Pruebas indicadoras de nivel	Albor (1990)	Se propone un ítem por cada uno de los objetivos mínimos para alumnos de 6 a 14 años en lenguaje y matemáticas
Registros de Competencia Curricular, Indicadores de desarrollo	Galve y Ayala (2001)	Conjunto de registros, relativos a las distintas áreas curriculares de Educación Primaria y Secundaria



Desde este planteamiento se puede definir la evaluación del potencial de aprendizaje como el tipo de evaluación que pretende determinar la capacidad de inteligencia de que un sujeto dispone para aprovecharse de un entrenamiento con el fin de obtener el mejor rendimiento posible.

Para Saldaña (2001)

La evaluación dinámica o alternativa surge como una reacción crítica a la evaluación psicométrica tradicionalmente ejercida en el campo de la Psicología Educativa. Se distancia de aquella en dos aspectos principalmente: el rol del evaluador y la meta que persigue (Haywood y Wigenfeld, 1992). El psicólogo, tradicionalmente limitado a mantener en lo posible las condiciones normalizadas de no intervención que permitían la estandarización de los tests, asume aquí un papel activo de colaboración con el sujeto y de interacción con el mismo. Aborda la situación con la disposición específica de provocar cambios en el sujeto. Todo ello con el propósito no sólo de valorar la situación presente del evaluado, sino de analizar su potencial de cambio. Este segundo postulado entronca directamente con las ideas de Vygotski aplicadas a la educación y, especialmente, con la definición más extendida de su concepto de zona de desarrollo próximo. Se trataría de medir "el potencial de aprendizaje, o lo que es lo mismo, la capacidad de pensamiento y conducta inteligente oculta del individuo, que no se manifiesta normalmente en su conducta cotidiana" (Arnáiz y Prieto, 1987, p. 25). Estas características se complementan con otras como es una orientación hacia los procesos de pensamiento en lugar de simplemente hacia los "productos" del mismo. (La Evaluación Dinámica)

Sasson (1994), expuso en el Primer Congreso Latinoamericano de Aprendizaje Mediado de Buenos Aires, organizado por La Salle, lo siguiente:

Las razones que llevaron a Feuerstein parten de la evaluación que tuvo que realizar cuando en 1948 se creó el estado de Israel. En esa fecha comenzó una migración importante de israelíes que hasta entonces se encontraban, después de huir de la guerra o de ser expulsados de su tierra u hogar, en el Norte de África, Argelia y el sur de Francia.

El Gobierno encargó a Feuerstein evaluar a los niños que llegaban y que habían perdido a sus padres, vivido en campos de concentración o experimentado la extrema pobreza. La evaluación de estos "niños de las

cenizas", cómo se llamó a esta pequeña población, mostró un lapidario resultado: un alto porcentaje de ellos quedó bajo la norma establecida por los sistemas tradicionales de evaluación de la inteligencia. Fueron catalogados como deficientes mentales, por lo que deberían recibir lo que su condición les permitía y nada más. Frente a éstos, Feuerstein, defendió la idea de que el ser humano puede cambiar. Según él, la causa de la "mala inteligencia" se debía a un déficit cultural. Estos niños no habían tenido un hogar donde pudieran recibir principios. Tampoco tenían raíces. Para demostrarlo desarrolló su concepto de la "Experiencia de Aprendizaje Mediado" (E.A.M.) y aplicó experimentalmente en ellos el programa de Enriquecimiento Instrumental (P.E.I.). Después de tres años de evaluación concluyó que estos niños tenían capacidad de aprendizaje pero que ésta requiere, ante determinadas circunstancias, una intervención específica o mediada. (Los niños de la ceniza)

También Fuentes (2000) afirma que

Una Evaluación Interactiva Mediada es la que operacionaliza aquellas variables que permiten paulatinamente ir conformando un perfil de desarrollo de "ese sujeto" que está siendo evaluado: ¿Cómo se desenvuelve espontáneamente al realizar una tarea cognitiva? ¿qué funciones cognitivas evidencia utilizar adecuadamente? ¿qué funciones cognitivas aparecen ineficientemente aplicadas o sencillamente no desarrolladas aún? (situación de pre-test) ¿qué tipo de intervención por parte del mediador requiere "ese niño" para superarse o minimizar sus dificultades? (situación de mediación: ¿basta con la focalización de atención, apoyo motor, o explicación verbalizada, o necesita todas esas ayudas juntas?) ¿Cómo transfiere las estrategias mediadas por el evaluador hacia nuevas situaciones parecidas a las previamente enfrentadas?, ¿Que tan perdurable son los cambios cualitativos que ha evidenciado? (situación de post-test). (Evaluación y Estimulación del Aprendizaje Mediado)

La orientación evaluadora del "potencial de aprendizaje" ha supuesto pues la necesidad de crear nuevos métodos de evaluación. Ejemplo de instrumento destinado a esta finalidad es el *L.P.A.D. (Learning Potential Assessment Device)*, de Feuerstein Rand, Haywood, Hoffman y Jensen (1993), que trata de evaluar en primer lugar para

aplicar posteriormente su propio programa de mejora: *PEI (Programa de Enriquecimiento Instrumental)*, de Feuerstein y Hoffman (1993). El L.P.A.D. cubre un objetivo, que es crear un diagnóstico fiable del alumno potencialmente carencial que daría paso a otro que sería el de la intervención, ya que una vez que tenemos ese tipo de diagnóstico estaremos en mejores condiciones para trabajar con el sujeto.

En castellano como prueba referente a evaluación dinámica, posterior a la de Feuerstein, en lo referente a habilidades generales podemos citar la prueba *M-EPA: Evaluación del Potencial de Aprendizaje* de Fernández-Ballesteros, Calero, Camploch y Belchí (1990) basada en las *Matrices Progresivas de Raven* y destinada a su aplicación con niños de 10 a 14 años con un CI de entre 50 y 85, aunque también ha sido aplicada con ancianos (Calero y Lozano, 1994). Sigue el modelo de pretest y postest, con un entrenamiento intermedio. Proporciona una valoración cuantitativa a partir de la comparación de las puntuaciones en las evaluaciones inicial y final, y otra cualitativa sobre los procesos de resolución de la tarea.

También Molina, Arraiz y Garrido (1993) diseñaron la *Batería para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y de las Estrategias Cognitivas (BEDPAEC)*, para niños de 5 a 13 años de edad con niveles diferentes de retraso mental, a partir de un CI de 50. Al igual que el M-EPA, consta de pretest y postest con entrenamiento y permite la obtención de puntuaciones cualitativas y cuantitativas. Éstas segundas se definen en términos de la zona de desarrollo próximo, de forma que la puntuación en pretest corresponde al "nivel de desarrollo real", la de postest al de "desarrollo próximo" y la diferencia de ambos al "potencial de aprendizaje".

En cuanto a la evaluación dinámica en áreas curriculares específicas encontramos en castellano la prueba de Orrantia, Morán y Gracia (1997), en la que se trabaja en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos, permitiendo obtener información acerca del dominio del alumno en las diferentes habilidades necesarias para resolver con éxito estas tareas.

Vidal y Manjón (1995) incluyen también como test para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje la *Batería de Evaluación K-ABC de Kaufman para Niños*. Sus autores, Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L., 1996, conciben la inteligencia como la habilidad para resolver problemas mediante procesos mentales de carácter simultáneo y secuencial. Es una prueba bastante completa, que oferta muy buenas posibilidades para un programa de entrenamiento posterior, aunque

también es una prueba muy extensa, por lo que frecuentemente se ha usado la versión reducida K-BIT.

En nuestro país, en la década de los 80 existió una corriente favorable a la evaluación del potencial de aprendizaje. En todos los casos se partía de que el objetivo de la evaluación psicopedagógica debe ser el de enseñar más que el de calificar a los alumnos. Con este objetivo se realizaron una serie de trabajos, como los que siguen.

El test del *Dibujo y de la Palabra de Budoff*, adaptado por Márquez, Corman, Budoff y Calero en 1996, evalúa el potencial de aprendizaje para la lectura. El trabajo se centra en la adaptación y aplicabilidad de un test de potencial de aprendizaje, el "Picture Word Game" -PWG- de Corman y Budoff (1974). La prueba explora la capacidad cognitiva de simbolización y operaciones propias de la lectura, y más en particular en aquellas que intervienen en la atribución de un significado o concepto a una configuración visual o símbolo.

Las *Escalas para la Evaluación del Potencial de Aprendizaje (EDEPA)* de González y Santiuste (1999), evalúan el potencial de aprendizaje en niños con deficiencia mental de educación infantil y primaria. La evaluación trata cuatro áreas básicas (motora, lenguaje, cognitiva y social) y sus correspondientes subáreas. Se realiza en tres fases: en la primera se aplican las escalas por el procedimiento habitual, en la segunda se realiza el entrenamiento y en la última fase o de post-test el sujeto aplica los principios o estrategias aprendidas.

Existen, como vemos, un número considerable de escalas que valoran el potencial de aprendizaje, el problema es que éstas normalmente son bastante complejas y tratan en primer lugar de observar de forma cualitativa las estrategias de aprendizaje para poder establecer los programas de aprendizaje correspondientes. Pero para determinar la discapacidad cognitiva de un alumno podría ser útil también la valoración cuantitativa y el que pudiera establecerse claramente un punto de corte que ayudase a distinguir cuando existe déficit o no en su capacidad para aprender.

Cabe finalmente expresar, que en lo que se refiere a este tema, en el texto de Saldaña (2001) anteriormente citado, se ofrece un resumen completo del trabajo hecho sobre pruebas de evaluación dinámica, tanto en lengua castellana como extranjera.

Tabla 14

Tests y escalas que valoran el potencial de aprendizaje

TESTS O ESCALAS	AUTORES	AREAS QUE VALORA	EDAD	OBSERVACIONES
L.P.A.D. (Learning Potential Assessment Device)	Feuerstein Rand, Haywood, Hoffman y Jensen (1993)	Estrategias cognitivas que los sujetos utilizan en la resolución de problemas y tareas	Niños en edad escolar	Aplicación pre-test de su propio programa de mejora: PEI ( <i>Programa de Enriquecimiento Instrumental</i> ), de Feuerstein y Hoffman (1993)
M-EPA: Evaluación del Potencial de Aprendizaje	Fernández-Ballesteros, Calero, Campilloch y Belchi (1990)	Procesos de resolución de la tarea	De 10 a 14 años con un CI de entre 50 y 85	Basada en el test de Matrices Progresivas de Raven. Proporciona información cuantitativa y cualitativa
Batería para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje (BEDPAEC)	Molina, Arraiz y Garrido (1993)	Distingue: nivel de desarrollo real, desarrollo próximo y potencial de aprendizaje	Niños de 5 a 13 años, a partir de un CI de 50	Pretest y posttest con entrenamiento
El test del Dibujo y de la Palabra de Budoff	Adaptado por Márquez en 1996	Evalúa el potencial de aprendizaje para la lectura	Niños de minorías culturales y sociales	Basado en el test Picture Word Game (PWG) de Corman y Budoff (1974)
Evaluación en el área de matemáticas mediante la instrucción	Orrantia, Morán y Gracia (1997)	Evaluación dinámica en áreas curriculares específicas	Niños en edad escolar	Se evalúa la competencia inicial de los alumnos y se trabaja en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos
Batería de Evaluación K-ABC de Kaufman para Niños	Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1996)	Procesos mentales de carácter simultáneo y secuencial	Desde 2 años y medio a 12 años y medio	La inteligencia es medida en términos de resolución de problemas y estilos de procesamiento de la información.
Evaluación del Potencial de Aprendizaje (EDEPA)	González y Santiuste (1999)	Motora, lenguaje, cognitiva, social y sus correspondientes subáreas	Escolares con discapacidad	Pretest y posttest con entrenamiento



## CAPÍTULO 5. EL DIAGNÓSTICO DEL RETRASO MENTAL

5.0. Definición del retraso mental

5.1. Diagnóstico del retraso mental

5.2. Etiología del retraso mental

5.3. Características generales de las personas con retraso mental

5.4. Definición de términos relacionados con el retraso mental

5.5. Prevalencia





## CAPÍTULO 5. EL DIAGNÓSTICO DEL RETRASO MENTAL

### 5.0. Definición del retraso mental

La definición clásica del retraso mental expresa de forma general que las personas con esta discapacidad tienen un funcionamiento intelectual general inferior a la media, asociado a un déficit en la conducta adaptativa y originado en el periodo de desarrollo, es decir que su aparición debe ser anterior a los 18 años.

Siguiendo la definición de Fierro (1988), el retraso mental significa una lentificación en el proceso evolutivo de los sujetos, tanto en su personalidad como en el desarrollo de su inteligencia. Pero no es solo una lentificación en el desarrollo sino que supone también en los que lo padecen una limitación en su capacidad cognitiva.

Existen diferentes enfoques de acercamiento al concepto de retraso mental. Un resumen de los diferentes modelos o puntos de vista para el acercamiento a esta discapacidad se encuentra en la Tabla 15 (Ecoem, 2003) y un estudio más detallado de estos diferentes modelos los encontramos en Fierro (1988) y Jiménez (1995).

Tabla 15

#### Diferentes conceptos del retraso mental

<i>ENFOQUES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
MÉDICO	La deficiencia mental es considerada una enfermedad o síndrome, de diferente etiología orgánica. La única intervención válida es la prevención.
PSICOMÉTRICO	El interés se halla centrado en la medición de la capacidad general o de aptitudes específicas de las personas. El concepto de edad mental y cociente intelectual son básicos para explicar la deficiencia mental (aspectos cuantitativos).
EVOLUTIVO	La deficiencia mental es concebida como un retraso en la consecución de ciertos umbrales evolutivos y aptitudinales. Se habla de retraso mental propiamente no de deficiencia mental.
CONDUCTUAL	El retraso en el desarrollo aparece contemplado por la adopción de un enfoque funcional del comportamiento. La perspectiva conductual se focaliza hacia el cambio de conducta o tratamiento.
COGNITIVO	La deficiencia mental es la consecuencia de un conjunto de disfunciones en los procesos cognitivos relativos al procesamiento de la información.

Ecoem (2003)

### 5.1. Diagnóstico del retraso mental

El término retraso mental ha tenido un número considerable de cambios a lo largo de la historia, quizás porque los términos que se refieren a discapacidad, con el uso van adquiriendo connotaciones que pueden considerarse ofensivas para los sujetos. En España, con fecha 13/8/02 la Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Retraso Mental (FEAPS) aprobó por unanimidad la sustitución de la expresión "retraso mental" por la de "discapacidad intelectual". Como consecuencia, FEAPS también pasó a denominarse Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual, no obstante se mantiene el término de retraso mental para identificar el tipo de diagnóstico ya que existen diferentes razones para ello. Pérez y Tomás (2002), indican al respecto que

Algunos autores proponen la desaparición de *Deficiencia Mental* como categoría diagnóstica por sus connotaciones estigmatizadoras, no obstante, se continúa utilizando esta expresión porque, pese a las diferencias, sigue manteniendo una carga semántica aglutinadora, diferenciadora, práctica y útil para la comunicación entre los profesionales de la educación, los de la salud y la sociedad. (p.53)

Por nuestra parte, en cuanto al término utilizado al referirnos a este trastorno, se han hecho algunos comentarios en el capítulo 3, y puesto que esta tesis trata fundamentalmente de los grupos de retraso mental ligero y límite, es necesario añadir que la expresión “discapacidad intelectual límite” no sería exacta, ya que el grupo de “retraso límite o borderline” no llega a formar parte de la valoración de “discapacidad”.

Para hacer el diagnóstico del retraso mental suelen utilizarse los criterios de la *American Psychiatric Association* (APA, 2002, pp.47-56) incluidos en el texto DSM-IV-TR, y los criterios de la *Organización Mundial de la Salud* (OMS, 1992, pp.277-283) incluidos en el CIE-10 ó el documento de *American Association on mental retardation* (AAMR) que recoge el texto de Luckasson, et al. (2002).

En general los criterios del diagnóstico de esta discapacidad coinciden en estos documentos (Cuadros 1 y 2), ya que el factor inteligencia juega un papel decisivo en este diagnóstico en ambos, pero repasando los escritos sobre el tema de la inteligencia, tratado en el capítulo primero, vemos como el CI, no tiene el mismo significado ni los mismos componentes para los diferentes autores. Sin embargo, cuando se aplican los tests de inteligencia más usuales, se da el mismo nombre a la

puntuación global obtenida de forma independiente y sin tener en cuenta la concepción teórica o procedimientos para su obtención. Esta puntuación global, el CI, a la hora de la emisión del juicio diagnóstico es la puntuación decisiva, siendo las puntuaciones inferiores a 70 indicadoras de deficiencia o retraso.

Ajustando más aún, el criterio para determinar una limitación intelectual significativa es la obtención de una puntuación en rendimiento en inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por debajo de la media. Esto supone una puntuación típica de 67 o inferior. Es preciso además tener en consideración el grupo social de procedencia del sujeto y que el margen de error en los tests, cuya media es 100 y desviación típica 16, suele ser de  $\pm 5$  puntos.

A partir de lo anterior, la puntuación CI que se obtiene, independientemente del test con el que se haya encontrado suele consultarse en los cuadros citados, DSM-IV-TR y CIE-10, y una vez que se tienen en cuenta otros factores como son la conducta adaptativa, la historia del sujeto y otros factores de observación usuales se determina el diagnóstico y en su caso las necesidades educativas que éste presenta (Cuadro 3).

Las equivalencias entre la calificación de la inteligencia (CI) y las puntuaciones obtenidas en los tests se exponen también como resumen, en la Tabla 16, aunque es obvio que habría que considerar una vez más, que una parte de los sujetos que obtienen bajas puntuaciones en las pruebas pueden pertenecer a grupos de alumnos con dificultades de aprendizaje o a grupos de los que presentan bajo rendimiento.

Las dificultades de aprendizaje y los retrasos escolares van a influir de formas significativa en los resultados que obtenemos al aplicar las diferentes pruebas, por lo que además, en estos casos, se hace preciso realizar el consiguiente diagnóstico diferencial.

Cuadro 1

Criterios para el diagnóstico del retraso mental según el DSM-IV-TR

A) Edad de comienzo anterior a los 18 años. Este criterio permite diferenciarlo de procesos psiquiátricos o de patologías orgánicas degenerativas que aparecen en la vida adulta. El retraso mental se manifiesta desde la infancia del individuo.

B) El CI debe ser significativamente inferior al promedio. El CI se distribuye normalmente en la población general. Las personas con retraso mental son parte del 2% con valores menores (CI menor que 70). Sólo una parte de ese 2% de la población tendrá retraso mental, si cumple con el siguiente criterio.

C) Déficit en al menos, dos áreas de la conducta adaptativa. La comparación debe hacerse con respecto a los pares en edad y procedencia socio-cultural. Esto significa la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural, en por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales / interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.

Código basado en la gravedad correspondiente al nivel de afectación intelectual:

F70.9 Retraso mental leve (317): CI entre 50-55 y aproximadamente 70

F71.9 Retraso mental moderado (318.0): CI entre 35-40 y 50-55

F72.9 Retraso mental grave (318.1): CI entre 20-25 y 35-40

F73.9 Retraso mental profundo (318.2): CI inferior a 20 o 25

F79.9 Retraso mental de gravedad no especificada (319): cuando existe clara presunción de retraso mental, pero la inteligencia del sujeto no puede ser evaluada mediante los tests usuales.

En concreto, el diagnóstico sobre el retraso mental se realiza a partir del CIE-10 y del DSM-IV-TR, pero además la AAMR, definió en 1992 los tres criterios básicos para este diagnóstico. Estos son: - 1º Un rendimiento intelectual significativamente inferior a la media, - 2º Asociado a deficiencias en la conducta adaptativa y - 3º Aparición durante el período del desarrollo. Observamos cómo estos últimos criterios coinciden con los del DSM-IV-TR. Sin embargo, actualmente la AAMR (FEAPS, 2002), sostiene que la deficiencia mental es producto de la interrelación entre la capacidad del individuo, el medio ambiente, (su estructura, sus expectativas) y el funcionamiento que tiene en los diversos ámbitos.

Cuadro 2

Criterios para el diagnóstico del retraso mental según el CIE-10

A) Para un diagnóstico definitivo deben estar presentes un deterioro del rendimiento intelectual, que da lugar a una disminución de la capacidad de adaptarse a las exigencias cotidianas del entorno social normal.

B) El CI debe determinarse mediante la aplicación individual de tests de inteligencia estandarizados y adaptados a la cultura del enfermo.

C) Las escalas de madurez social y de adaptación aportan una información suplementaria y pueden completarse con entrevistas a los padres o familiares.

D) La determinación del grado de desarrollo del nivel intelectual debe basarse en toda la información disponible, incluyendo las manifestaciones clínicas, el comportamiento adaptativo propio al medio cultural del individuo y los hallazgos psicométricos.

Códigos según la gravedad del trastorno:

F70	Retraso mental leve	CI entre 50 y 69
F71	Retraso mental moderado	CI entre 35 y 49
F72	Retraso mental grave	CI entre 20 y 34
F73	Retraso mental profundo	CI inferior a 20

F78 Otro retraso mental: la evaluación es imposible de establecer mediante los procedimientos habituales, debido a la presencia de déficits sensoriales o físicos, y en personas con trastornos graves del comportamiento e incapacidad física.

F79 Retraso mental sin especificar: hay evidencia de retraso mental, pero con información insuficiente como para asignar al enfermo una de las categorías anteriores.

Para especificar la extensión del deterioro añadido del comportamiento, se añade un cuarto carácter:

F7x.0	Con deterioro del comportamiento mínimo o ausente.
F7x.1	Con deterioro del comportamiento importante que requiere atención o tratamiento.
F7x.8	Con otros deterioros del comportamiento.
F7x.9	Sin alusión al deterioro del comportamiento.

Tabla 16

Resumen de la interpretación, por parte de la OMS (CIE-10) y APA (DSM-IV-TR), entre el CI que se obtiene y calificación con la que se corresponde

PUNTUACIONES CI	INTELIGENCIA
<u>INTERPRETACIÓN DEL CI POR PARTE DE LA OMS (CIE-10)</u>	
Entre 70 y 85	Inteligencia límite o torpe
Entre 50 y 69	Retraso mental leve
Entre 35 y 49	Retraso mental moderado
Entre 20 y 34	Retraso mental grave
Inferior a 20	Retraso mental profundo
Otro retraso, pero sin posibilidad de información suficiente	Otro retraso mental
Retraso mental sin especificación	Retraso mental sin especificación
<u>INTERPRETACIÓN DEL CI PARA APA (DSM-IV-TR)</u>	
Entre 70 y 80	Retraso Límite
Entre 50-55 y aproximadamente 70	Retraso mental leve
Entre 35-40 y 50-55	Retraso mental moderado
Entre 20-25 y 35-40	Retraso mental grave
Inferior a 20-25	Retraso mental profundo
Con evidencia de retraso, pero sin posibilidad de información suficiente	Retraso mental de gravedad no especificada

El diagnóstico para la AAMR (1997, p. 21) se diferencia de la versión de 1992 pues además de tener en cuenta las diez áreas de la conducta adaptativa se determina el nivel de apoyos que la persona necesita en relación con el grado de habilidad en cada una de ellas. La valoración considera lo que la persona puede hacer y sus dificultades no son tomadas como déficits sino como requerimientos de apoyo. La AAMR propone también cuatro niveles de apoyo (intermitente, limitado, extenso y generalizado) a partir de esta clasificación.

Además, para poder aplicar la definición deben tomarse en consideración las cuatro premisas siguientes:

- 1) Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en los modos de comunicación y en factores comportamentales.
- 2) Las limitaciones en habilidades adaptativas se manifiestan en entornos comunitarios típicos para los iguales en edad del sujeto y reflejan la necesidad de apoyos individualizados.
- 3) Junto a limitaciones adaptativas específicas existen a menudo capacidades en otras habilidades adaptativas o capacidades personales. Algunas de las capacidades de la persona pueden ser relativas más que absolutas, por ello los puntos fuertes se comprenden mejor cuando se comparan con las limitaciones existentes en otras áreas de habilidades.
- 4) Hay que tener en cuenta que si se ofrecen los apoyos apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental mejorará generalmente.

Además, Luckasson y cols. (2002), a partir la definición de la AAMR, del año 2002, proponen que el retraso mental se debe definir como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

En este sentido, en la definición de la AAMR, del año 2002, se añade una dimensión a las cuatro existentes de la *American Association on Mental Retardation* (1992), que se denomina: Participación, Interacciones y Roles Sociales (Tabla 17). Con estos criterios tratan de acercarse a la reciente Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIDDM-2) de la *Organización Mundial de la Salud* (2001).

Tabla 17

Dimensiones de evaluación de la discapacidad adaptada de la propuesta de FEAPS (2002)

SISTEMA DE 1992	SISTEMA DE 2002
Dimensión I : Rendimiento intelectual y capacidad de adaptación	Dimensión I : Aptitudes intelectuales
Dimensión II : Consideraciones psicológicas y emocionales	Dimensión II.: Nivel de adaptación (conceptual, práctica. social).
Dimensión III : Consideraciones físicas y de salud	Dimensión III : Participación, interacción y rol social
Dimensión IV : Consideraciones ambientales	Dimensión IV: Salud (Salud física, salud mental, etiología).
	Dimensión V: Contexto social (ambiente, cultura, oportunidades).

## 5.2. Etiología del retraso mental

En cuanto a la etiología del retraso mental, no se estima en este trabajo conveniente entrar a analizar todas las causas anotadas por numerosos autores, dada la amplitud del tema si bien es importante tener en cuenta de forma especial, las causas referidas a factores ambientales.

Por otra parte una vez estudiadas estas causas, se aprecia que atribuir a un solo motivo el problema de la discapacidad cognitiva, en la mayoría de los casos sería un grave error. Casi siempre en problemas como éste existe la conjunción e interacción de varias causas. Suscribimos la descripción que realiza Verdugo (1999) referente a la etiología del retraso mental.

La clasificación etiológica tradicional que dividía las causas del retraso mental en dos amplias categorías (retraso mental de origen biológico y retraso mental debido a desventajas psicosociales), se ha visto refutada por un gran número de estudios que demuestran que más del 50 por 100 de los casos de retraso mental tienen más de un factor causal posible. De ahí que actualmente se adopte una perspectiva multidimensional, ampliando los posibles factores causales en dos direcciones: tipos de factores y momento de aparición de los mismos. La primera vía contempla cuatro grupos de factores causales: 1) Biomédicos (por ejemplo, alteraciones genéticas o malnutrición); 2) Sociales (por ejemplo, capacidad de respuesta y estimulación por parte de los adultos); 3) Comportamentales (por ejemplo, abuso de



sustancias por parte de la madre), y 4) Educativos (por ejemplo, disponibilidad de apoyos educativos). La segunda dirección está relacionada con el concepto de causalidad intergeneracional, entendiendo por tal la influencia de factores presentes durante una generación en la siguiente. Actualmente, se considera que estas influencias, consecuencia de ambientes adversos, son reversibles y susceptibles de prevención. (p. 33)

Ya desde las primeras décadas del siglo pasado, autores como Lewis (1933) observan que existe un retraso mental con causa orgánica: pueden ser los originados por traumatismos, enfermedades, etc. Pero existen otras deficiencias, en las que hay un mayor número de sujetos, que se dan en entorno social y cultural de privación, propias de ambientes de poca riqueza estimular. En el caso de etiología orgánica existe el mismo grado de porcentaje de sujetos con discapacidad cognitiva tanto en la clase media como en la clase baja. Este autor considera que la minusvalía que se da en clases desfavorecidas es más subcultural que patológica. En estos casos, asociados a nivel socio-económico y cultural bajo, la minusvalía puede pasar desapercibida ya que es posible que los padres y familiares de estas personas presenten el mismo grado de discapacidad cognitiva en la ejecución de los tests estandarizados y en la resolución de problemas y actividades de la vida diaria.

También Dosil (1986, p.37) distingue entre sujetos deficientes orgánicos y culturales. Para este autor los primeros serían aquellas personas retardadas con defectos fisiológicos o anatómicos y con un CI que suele oscilar entre 0 y 70. La otra englobaría al resto de la población, oscilando su CI entre 50 y 70; en ésta se incluirían a los sujetos con deficiencias cuya causa es de tipo familiar o cultural. Este segundo grupo, recoge del 65 al 75 % de todos los retardados, según cifras de 1981 y se refiere a la deficiencia relacionada con la pobreza ambiental.

Mora y Saldaña (1999) expresan con respecto a la inteligencia de los niños de ambiente social desfavorecido que

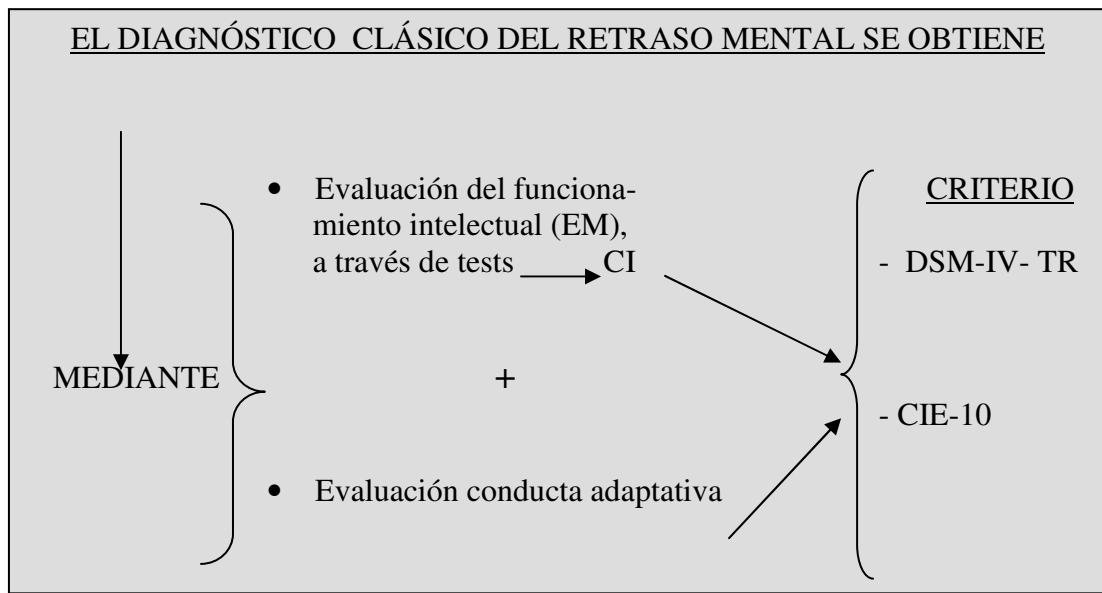
El funcionamiento cognitivo y las necesidades educativas concretas de los sujetos con desventaja sociocultural se asemeja mucho al de los deficientes mentales límites. La deficiencia borderline y ligera se nutre en muy amplia proporción de sujetos con desventaja sociocultural y lo cierto es que los privados culturales mantienen regularidades conductuales-cognitivas semejantes a las que se presentan en sujetos con debilidad mental esencial y afectación límite o ligera. Ello nos autoriza a hablar de la privación

cognitiva como entidad independiente de la etiología, bien entendido que no incluimos en ella a sujetos con grandes discapacidades. Preferimos hablar, a efectos de programas de estimulación y de deprivación cognitiva mejor que de deficiencia mental de múltiple etiología o de carencias culturales, por separado. (p.23)

Existen como vemos diferentes puntos de vista sobre el significado del retraso mental, la etiología, así como distintos criterios-diagnóstico como resultado de diferentes puntos de vista ya el retraso mental es una de las patologías más estudiadas en Psicología, sin embargo en este trabajo sólo se hace la revisión sobre esta discapacidad en forma resumida como se ha indicado, en lo que está relacionado con los objetivos propuestos. Completas revisiones sobre el tema del retraso mental pueden encontrarse en Capute (1983, pp.283-304), Jiménez (1995, pp.45-70), García-Fernández, Olivares y Méndez (1997 pp.311-320), Verdugo (1999), Giné y Basil (2000), García, Cobacho y Berruezo (2002).

Cuadro 3

Obtención del diagnóstico



Nuestro estudio coincide en parte con los escritos recientes de Jacobson (2001) que se centran en el acto de clasificar a una persona con retraso mental, en concreto en la problemática de retraso mental leve, así como en las incertidumbres del proceso y las consecuencias de la clasificación. Así vemos que parte de los interrogantes

que plantea este autor coinciden con los propuestos en esta tesis. Concretamente este autor propone lo siguiente:

- (i) La necesidad de una distinción más eficaz entre el diagnóstico del retraso mental, el de dificultades de aprendizaje o el de bajo rendimiento.
- (ii) La necesidad de comprender mejor la cuestión global del pronóstico y su relación con aspectos que rodean la estabilidad de la inteligencia y el funcionamiento adaptativo y sus implicaciones para el desarrollo.
- (iii) La necesidad de diseñar mejor el concepto de niveles del retraso mental como principio de organización.
- (iv) La necesidad de renovar el compromiso en la clarificación y competencia social en el contexto de definición dentro del retraso mental. Es decir, distinguiendo este contexto de otros, como podrían ser p. ej. la competencia social en el mundo de la empresa.
- (v) La necesidad de reconsiderar las afirmaciones que prevalecen sobre efectos, sobre todo los efectos negativos de etiquetar a los sujetos.

### 5.3. Características generales de las personas con retraso mental

Para los Equipos Psicopedagógicos de Orientación Educativa (E.P.O.E.s, 1986), las características generales que se aprecian en la persona con retraso mental no están presentes en todos los retrasados mentales, no obstante las más comunes que estos autores indican son:

- Nivel de expresión por debajo del promedio: El niño con retraso mental suele tener un vocabulario y dicción pobres.
- Retraso académico general: Un retraso académico limitado a un solo área (lectura) muy probablemente no sea un caso de retraso mental.
- Interés en jugar con niños más pequeños que los de su edad ya que los juegos en edad escolar se estructuran de tal modo que se precisa seguir unas reglas y guardar unos turnos que el niño retrasado no comprende bien.
- Dificultad para prestar atención: El niño se distrae con facilidad. La concentración y esfuerzo mental son inestables en ellos.
- Falta de confianza en sí mismo: Los fracasos repetidos destruyen su autoestima por lo que temen abordar nuevas tareas ante la expectativa de volver a fracasar.
- Baja tolerancia a la frustración: Discapacidad para adaptarse a situaciones contrarias a las esperadas o situaciones adversas.

- Torpeza motora: Se manifiesta fundamentalmente en la grafo-motricidad.
- Egocentrismo: Quiere ser el centro de atención de los demás.
- Nivel de lenguaje por debajo del promedio.

Existe también un debate sobre qué tipo de aprendizajes se adquieren según el grado de discapacidad cognitiva que se atribuye a las personas. Hay una posición clásica que expresa que los aprendizajes están directamente relacionados con el grado de minusvalía. Grossman (1983), describió las características de cada uno de los grupos de personas con discapacidad cognitiva establecidos en la clasificación de la *American Association on Mental Deficiency* (A.A.M.D).

1) Si la deficiencia es ligera (Nivel intelectual entre 50-55 y 70 de CI.), estas personas, en la escuela infantil pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación. Suelen tener pocas dificultades sensoriomotrices y en los primeros años pueden no diferenciarse de otros niños. Estas diferencias se empiezan a manifestar en la escuela primaria. El nivel de estudios que alcanzan (techo) corresponde a 6º de Primaria. Normalmente tienen habilidades sociales y laborales que les permiten cierta independencia.

2) Si la deficiencia es moderada (Nivel intelectual entre 35-40 y 50-55 de CI.) en la escuela infantil pueden aprender a hablar y comunicarse. No suelen adquirir conocimientos superiores a 2º de primaria. Pueden tener habilidades sociales y laborales que no requieran gran habilidad.

3) Si el retraso es severo (Nivel intelectual entre 20-25 y 35-40 de CI.) el lenguaje será muy limitado. El trabajo con ellos puede ir encaminado a que adquieran un lenguaje rudimentario y hábitos básicos de autonomía. En la vida adulta pueden hacer sencillas tareas bajo supervisión. Pueden alcanzar una edad mental de 3 a 5 años.

4) Si el retraso es profundo (Nivel intelectual por debajo de 20-25 de CI) suele haber también mayor incidencia de déficits motores, sensoriales y físicos. Algunos pueden aprender a caminar, comunicarse de un modo funcional y atender a sus propias necesidades corporales. En estos casos hay pocas diferencias con los severos, excepto en unas unidades de CI. No alcanzan una edad mental superior a 3 años.

La opinión generalizada es que la inferioridad general del desarrollo intelectual y las dificultades para una buena adaptación social son los aspectos fundamentales en un retraso mental. Varían según los diferentes niveles del déficit, pero normalmente van acompañados de otros factores de tipo emocional y en

algunos casos de trastornos neurológicos; la incidencia será mayor cuanto mayor sea el grado de retraso.

Pero otros autores como Socias, Pérez y Curell (1984) indican que los afectados por retraso mental son tan distintos entre sí como lo somos las personas no retrasadas entre nosotros. El retraso mental no es una condición que separe del resto de las personas, pues más que un estado cualitativamente distinto de la normalidad se aloja en un continuo junto a ella. Además no es la única condición sino que se refiere a una amplia categoría de personas que tienen en común su pobre ejecución en los tests de inteligencia, en los aprendizajes escolares y en la vida y que muestran incompetencia para manejar sus propios asuntos con independencia (Verdugo 1997).

Estos autores expresan también, que la variación de los estados de ánimo de estas personas, es frecuente y oscila desde la apatía y la tristeza hasta la exaltación. Aparecen a menudo conductas tales como la irritabilidad, la agresividad, las rabietas o las estereotipias, aunque Vera (1997) manifiesta su desacuerdo con esta postura: *“La relación entre retraso mental y problemas emocionales y de conducta es incierta (Jacobson, 1990), existiendo pocos datos epidemiológicos fiables acerca de la prevalencia de trastornos afectivos y psicopatología en personas con retraso mental (Bruininks, Hill y Morreau, 1988)”* (p.250).

La discapacidad cognitiva puede aparecer como una sola discapacidad o ir unida a otras discapacidades y/o síndromes. Me refiero a niños con discapacidad cognitiva cuando ésta es la discapacidad primera del diagnóstico. Así un sujeto puede ser discapacitado en una o varias áreas, por ej. ser “paralítico cerebral” y oír poco (hipoacusia) a la vez, pero su diagnóstico principal puede ser la “parálisis” si se entiende que ésta es su mayor dificultad ya que unas habilidades pueden estar más afectadas que otras. Esta determinación trata de asignar a la persona a un determinado servicio en primer lugar, aunque también se atiendan otras necesidades.

Por último es necesario destacar que aunque se tengan en cuenta los criterios expresados por la APA, por la OMS o por la AAMR, en el momento de realizar el diagnóstico de retraso mental habría que tener en cuenta que, en cada caso pueden existir variables personales más o menos relevantes que podrían determinar la decisión o diagnóstico por el que se opta.

#### 5.4. Definición de términos relacionados con el retraso mental

Es posible que pueda presentarse en algunos momentos confusión entre los términos minusvalía, discapacidad y deficiencia, ya que a veces estos se emplean como si fueran sinónimos. Siguiendo la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM)* de la *Organización Mundial de la Salud* (World Health Organization, 1980/1994) se intenta en este punto la definición de cada uno de ellos.

Por deficiencia se entiende en general, toda pérdida o anormalidad, permanente o temporal, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. La deficiencia supone un trastorno a nivel de órgano, que produce una limitación funcional que se manifiesta objetivamente en la vida diaria.

Discapacidad es, toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma, o dentro del margen considerado normal para el ser humano. Puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana.

La discapacidad se tiene, la persona "no es" discapacitada, sino que "está" discapacitada: no puede hacer alguna cosa en concreto de la misma forma que los demás. La discapacidad no forma parte de la esencia de la persona.

Minusvalía es la situación desventajosa en que se encuentra una persona determinada, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita, o impide, el cumplimiento de una función que es normal para esa persona, según la edad, el sexo y los factores sociales y culturales.

En todos los casos, es preciso destacar que es importante evitar los términos tanto descalificadores como los que pretenden proteger de forma excesiva a la persona con discapacidad. La persona con minusvalía o discapacidad debe recibir un trato de respeto en nuestras relaciones, que además debe tender a ser lo más normalizadas posibles en todas las situaciones.

#### 5.5. Prevalencia

La "Prevalencia" se refiere al número de casos que, de un determinado fenómeno, aparecen en un lugar o durante un periodo de tiempo determinado. Es frecuente encontrar numerosos estudios y datos sobre los aspectos cuantitativos de la discapacidad, que van desde el nivel mundial hasta el ámbito local.

Se observa, en algunas ocasiones, que los datos que se refieren al trastorno del retraso mental y que se exponen a continuación son significativamente diferentes según la fuente de donde proceden. Pero por nuestra parte sólo se hará una breve exposición de los mismos sin que podamos entrar en la investigación sobre estas discrepancias.

#### A) Prevalencia a nivel mundial

Como datos a nivel mundial sirven los que aportan García, Corbacho, Berruezo y Gosálbez (2002) que indican que

La prevalencia del retraso mental estimada por las distintas investigaciones epidemiológicas, se sitúa aproximadamente entre el 1% (Mercer, 1973b, DSM-1V) y el 3% de la población total (Gisbert, 1980; Grossman, 1983; IMSERSO, 1985) y entre el 1-1'5% de la población escolar (APA, 1984; CSDE, 1979), o entre el 2-2'55% (INEE, 1979). (p.32)

#### B) Prevalencia a nivel nacional

Giné y Basil (2000), muestran datos más actualizados a nivel nacional, donde podemos observar la discrepancia de la que hablamos, ya que para ellos la prevalencia es inferior a la que se considera a nivel mundial:

Por lo que respecta al Estado español, estudios del IMSERSO, organismo dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales, sitúan el índice de superioridad del retraso en torno al 0,7 por cada 100 habitantes. El índice coincide, por ejemplo, con datos relativos a Dinamarca, donde estiman el porcentaje de personas con retraso mental entre el 0,5 y el 1 por cada 100 habitantes. (Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo [CD-ROM])

Sin embargo, en la documentación elaborada por García, Jiménez, y Huete (2002), se indica una prevalencia significativamente más alta que la anterior, ya que estos autores dicen que *“Las deficiencias mentales, en personas de más de 6 años afectan a 287.329, siendo la tasa por habitante de 9,4%”* (p.109).

También añaden, que en general, se puede afirmar que el retraso mental es un tema que afecta a un porcentaje elevado de personas y que por tanto las investigaciones en este sentido pueden resultar beneficiosas para un gran colectivo del territorio nacional.

Los datos estadísticos que García, Jiménez, y Huete (2002) muestran se refieren a la población escolar en cuanto a la titularidad de centro y tipo de

discapacidad a nivel nacional (p. 132). Aunque estos datos pueden considerarse menos significativos para este trabajo, puesto que pertenecen a los años 1998-99 y a diferentes tipos de discapacidades también sugieren reflexiones importantes (Tabla 18).

Tabla 18

Alumnado de n.e.e nivel nacional cursos 1998-99

Cuadro 3.20. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR ENSEÑANZA, TIPO DE CENTRO Y DISCAPACIDAD. ESPAÑA, Curso 1998-99									
	Auditiva	Motórica	Psíquica	Visual	Autismo y TGP (1)	Puridef.	No distrib. por discap.	Sobredotación intelectual	TOTAL
<b>TODOS LOS CENTROS</b>									
Ed. Especial Específica (1)	1.195	994	13.536	305	4.110	6.722	849	0	27.711
Alumnado integrado	5.746	7.289	69.704	2.927	4.613	4.835	5.798	1.173	102.085
E. Infantil	818	1.518	5.048	329	463	649	496	45	9.366
E. Primaria	2.803	3.662	41.524	1.240	2.440	2.670	3.928	738	59.005
E. Secundaria	1.725	1.809	21.577	1.231	1.564	1.434	7	383	29.730
F. Profesional (2)	400	300	1.555	127	146	82	1.373	7	3.990
<b>TOTAL</b>	<b>6.941</b>	<b>8.283</b>	<b>83.240</b>	<b>3.232</b>	<b>8.723</b>	<b>11.557</b>	<b>6.647</b>	<b>1.173</b>	<b>129.796</b>
<b>CENTROS PÚBLICOS</b>									
Ed. Especial Específica (1)	585	466	7.486	56	1.433	3.254	541	0	13.821
Alumnado integrado	4.929	6.248	62.328	2.295	3.744	4.031	4.622	872	89.069
E. Infantil	722	1.320	4.488	264	388	557	469	32	8.240
E. Primaria	2.414	3.127	37.247	937	1.986	2.272	3.520	565	52.068
E. Secundaria	1.449	1.550	19.200	1.000	1.238	1.132	6	268	25.843
F. Profesional (2)	344	251	1.393	94	132	70	632	7	2.923
<b>TOTAL</b>	<b>5.514</b>	<b>6.714</b>	<b>69.814</b>	<b>2.351</b>	<b>5.177</b>	<b>7.285</b>	<b>5.163</b>	<b>872</b>	<b>102.890</b>
<b>CENTROS PRIVADOS</b>									
Ed. Especial Específica (1)	610	528	6.050	249	2.677	3.468	308	0	13.890
Alumnado integrado	817	1.041	7.376	632	869	804	1.176	301	13.016
E. Infantil	96	198	560	65	75	92	27	13	1.126
E. Primaria	389	535	4.277	303	454	398	408	173	6.937
E. Secundaria	276	259	2.377	231	326	302	1	115	3.887
F. Profesional (2)	56	49	162	33	14	12	741	0	1.067
<b>TOTAL</b>	<b>1.427</b>	<b>1.569</b>	<b>13.426</b>	<b>881</b>	<b>3.546</b>	<b>4.272</b>	<b>1.484</b>	<b>301</b>	<b>26.906</b>

(1) Se refiere al alumnado de Educación Especial en centros específicos y en unidades sustitutorias.  
(2) Comprende el alumnado de Ciclos Formativos de FP. de Grado Medio y Superior, FP. II y Programas de Garantía Social.  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Estadística de la Educación en España, 1998-99. Estadística de las enseñanzas no universitarias.

### C) Prevalencia en la Comunidad Autónoma Andaluza

En el ámbito de la Enseñanza Primaria, los datos que se han obtenido de la *Consejería de Educación y Ciencia- Junta de Andalucía* (2003a, pp.121-123) correspondientes a los cursos 2001-2002 se refieren a alumnos con n.e.e. en general, es decir, no distinguen los diferentes tipos de discapacidad (Tabla 19).

De estos datos, que comparan el número de sujetos en Andalucía y sus provincias, con relación a las diferentes discapacidades (p. 132), sólo se han seleccionado los que se refieren a Málaga y al tema que se está tratando “La discapacidad intelectual asociada a retraso mental” (Tabla 20).



Tabla 19

Alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía cursos 2001-2002

ANDALUCÍA DATOS ESCOLARIZACIÓN						
EDUCACIÓN PRIMARIA						
1er. curso				2º curso		
	Niños	Niñas	Integración	Niños	Niñas	Integración
Público	31.693	29.810	1.712	34.610	32.009	3.199
Concertado	9.226	9.506	202	10.142	10.141	298
Privado	870	797	1	832	803	7
3er. curso				4º curso		
	Niños	Niñas	Integración	Niños	Niñas	Integración
Público	34.084	32.245	2.716	35.835	32.924	3.188
Concertado	9.941	10.305	257	10.430	10.707	299
Privado	827	761	5	893	753	5
5º curso				6º curso		
	Niños	Niñas	Integración	Niños	Niñas	Integración
Público	34.526	32.694	2.736	38.248	34.456	4.021
Concertado	10.287	10.662	286	11.239	11.729	406
Privado	922	715	2	933	701	4

Tabla 20

Alumnado con def. psíquica de la provincia de Málaga y de Andalucía cursos 2001-2002

ALUMNADO CON DEFICIENCIA PSÍQUICA INTEGRADOS							
MÁLAGA		NIÑOS	NIÑAS	ANDALUCÍA		NIÑOS	NIÑAS
	PÚBLICO	1.105	745		PÚBLICO	7.344	4.873
	CONCERTADO	104	92		CONCERTADO	576	383
	PRIVADO	3			PRIVADO	18	9
	TOTAL	1.212	837		TOTAL	7.938	5.265

Otros datos correspondientes al inicio del curso 2003-04, ofertados por la Consejería de Educación Ciencia Junta de Andalucía (2003b) y referidos a nuestra comunidad autónoma se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21

Las cifras para el curso 2003-2004

ALUMNADO ESCOLARIZADO EN ANDALUCÍA				
	Público	Concertado	Privado	TOTAL
Educación Especial	2.066	2.818	18	4.902

### C) Prevalencia en la Provincia de Málaga

Otros datos referidos a la provincia de Málaga (Tabla 22), de los cursos 2001-2002 son aportados también por la *Consejería de Educación y Ciencia- Junta de Andalucía* (2003, pp.121-123). Al igual que los datos de la Tabla 19, tampoco aquí se distingue el tipo de discapacidad pues estos datos sólo comparan el número total de alumnos escolarizados con el de niños con n.e.e.

Tabla 22

Alumnado de la provincia de Málaga cursos 2001-2002

DATOS ESCOLARIZACIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA						
PROVINCIA MÁLAGA						
1er. curso				2º curso		
	Niños	Niñas	Integración	Niños	Niñas	Integración
Público	4.835	4.731	256	5.372	5.007	439
Concertado	1.712	1.752	25	1.931	1.767	51
Privado	192	183	281	195	191	
3er. curso				4º curso		
	Niños	Niñas	Integración	Niños	Niñas	Integración
Público	5.344	5.183	412	5.622	5.288	443
Concertado	1.837	1.880	44	1.913	1.950	53
Privado	187	180		212	195	1
5º curso				6º curso		
	Niños	Niñas	Integración	Niños	Niñas	Integración
Público	5.532	5.137	382	6.056	5.582	562
Concertado	1.856	1.877	65	2.103	2.090	86
Privado	195	166	1	200	159	

La información sobre escolaridad correspondiente al inicio del curso 2003-04 y referida a nuestra provincia se ha tomado de la página web de EducaMálaga Online (2003). La selección de alumnos con n.e.e que aparece en este listado, se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23

Listado de estadísticas educativas: alumnado global por etapa (alumnos con n.e.e.)

ETAPA	CENTROS	GRUPOS	TOTAL ALUMNADO
Educación Básica Especial	415	536	16.080
Educación Primaria	425	4.050	101.250

Partiendo de la simple observación de estos datos y sin llegar a un estudio exhaustivo de los mismos, no cabe duda de la importancia dada a este trastorno por los diferentes autores desde diferentes lugares y diferentes puntos de mira. Aunque el motivo principal de estos estudios radica fundamentalmente en que favorezcan que un numeroso grupo de personas puedan ser debidamente atendidas en sus necesidades.

Por último, deseo expresar que otros datos sobre prevalencia, se han mostrado en el capítulo de introducción de este trabajo (p. 36), como términos para la justificación de esta tesis.



CAPÍTULO 6. PROBLEMÁTICA EN LA VALORACIÓN DEL RETRASO MENTAL LIGERO Y RETRASO LÍMITE

- 6.1. Dificultades en la utilización de tests psicométricos
- 6.2. Dificultades en la valoración de la conducta adaptativa
- 6.3. Dificultades en la evaluación del potencial de aprendizaje
- 6.4. Dificultades al valorar el retraso escolar



## CAPÍTULO 6. PROBLEMÁTICA EN LA VALORACIÓN DEL RETRASO MENTAL LIGERO Y RETRASO LÍMITE

### 6.1. Dificultades en la utilización de tests psicométricos

Para dar respuesta a las demandas de diagnóstico y cuando la discapacidad se asocia a retraso mental, los orientadores asignados a los centros, hacemos una evaluación en la que utilizamos normalmente los tests clásicos de inteligencia como son: *WISC* de Wechsler (1984), *MATRICES PROGRESIVAS* de J.C. Raven, Cour y J. Raven (1995), *FACTOR G* de R.B. Catell, y A.K.S. Catell (1989a,b) y otros de publicación más reciente como el *WISC-R* de Wechsler (2001), *K-ABC* de K.S. Kaufman y N.L. Kaufman (1996), *K-BIT* de K.S. Kaufman, y N.L. Kaufman (1999), *TONI-2* de Brown, Sherbenou y Johsen (1995), etc., con los que determinamos el CI de los niños evaluados, aunque esta forma de evaluación como se ha visto hasta ahora ha sido y está siendo muy cuestionada.

Es significativo el texto sobre la forma de detección de n.e.e., de Muñoz y García (1999) donde se incluye un resumen sobre las nuevas tendencias en evaluación.

La decisión sobre la ubicación escolar de un alumno ha reposado frecuentemente en los datos cuantitativos sobre su edad mental o su cociente intelectual facilitados por una batería de tests. Si bien estamos en un momento de auge en el uso de técnicas e instrumentos de evaluación directa y edumétrica, a la vez que los tradicionales tests psicométricos están siendo cuestionados en cuanto a su utilidad pronóstica y educativa. (p.96)

También, en el trabajo de Navas (1999) se hace un estudio detallado sobre este tema que se expresa como sigue:

Desde la década de los 20 y hasta la fecha, los tests han sido criticados con más o menos virulencia y ferocidad, según las épocas, pero tanto las críticas como el uso de los tests han sido una constante... los tests han sido criticados o debatidos tanto dentro como fuera del marco de la psicología, es decir, las críticas han trascendido el ámbito de lo puramente psicométrico y los tests se han convertido en una cuestión de debate público e incluso legal. (pp.1-3)

En este sentido, algunos textos pertenecientes a la literatura juvenil, como el de Härtling (1981), hacen relatos irónicos sobre su utilización (Anexo 1). Otros, menos irónicos como el texto de FEAPS (2001) expresan la problemática de la utilización y el significado del CI (Anexo 2).

Existen, como se puede apreciar, diferentes posturas a favor y en contra del uso de los tests (Tabla 24). Autores como Gilham (1978), Quicke (1984), Solity y Bull (1987) exponen que las técnicas de evaluación en las que se averigua el CI etiquetan inapropiadamente a los niños, no ofrecen información útil para la planificación curricular y tienen un gran sesgo cultural.

Otros autores explican el evidente desprestigio hacia la evaluación psicométrica, como Rivas y Alcantud (1989) y proponen como alternativa al uso de los tests tradicionales, la evaluación criterial. Sin embargo en la práctica diaria se observa que esta evaluación criterial sólo se utiliza de forma sistemática cuando se elabora la ACI del alumno; en ese momento sí se suelen valorar las competencias curriculares que éste presenta y se completa normalmente dicha ACI partiendo en todo momento de esta forma de evaluación.

También Sternberg (1997), que dedica gran parte de su obra y en concreto de su texto *Inteligencia Exitosa* a la crítica de los tests de inteligencia, como se comentó en el primer capítulo, indica que

Las calificaciones están afectadas por las influencias, y lo mismo ocurre con las cartas de recomendación, incluso de maestros y de profesores universitarios. Así es como funciona el sistema. Por tanto, una confianza muy grande en tests objetivos permite que estudiantes cualificados, pero sin enchufe, accedan a oportunidades educacionales que de otra manera les estarían negadas. Los tests de opciones múltiples son pobres medios para medir la inteligencia exitosa, pero la influencia lo es más aún. (p.118)

Siguiendo la literatura sobre este tema se pueden citar otras posturas a favor de los tests como las que siguen.

Lundt (1993) aclara que por sofisticado que sea el modelo de inteligencia sobre el que se basan, los tests suponen la existencia de características fijas y medibles que indican un concepto estático de la capacidad intrasujeto que determina de forma sustancial su aprendizaje futuro.



Muñiz y Fernández (2000) cuando describen los resultados de una encuesta obtenidos de una muestra de 3.455 psicólogos españoles, expresan que existe una actitud claramente positiva hacia el uso de los tests. Los profesionales los consideran una excelente fuente de información si se combinan con otros datos y se usan adecuadamente.

En esta controversia, Kaufman (1982) se sitúa en una posición conciliadora aportando diferentes razones, subrayando el significado que estas medidas tienen para la práctica educativa, indicando como ejemplo que

El definir que una niña con un CI de 63 en la Escala Global fue muy deficiente en comparación con otros niños de su edad en todas las capacidades analizadas por el WISC-R, lleva a un callejón sin salida. Por el contrario descubrir que tiene ciertos puntos fuertes en razonamiento no verbal y memoria a corto plazo, respecto a su propio nivel de funcionamiento, proporciona información que puede utilizarse para ayudar a delinear su programa de educación individualizada. (p.16)

Tabla 24

Debate sobre el uso de los tests

Uso de tests psicométricos	Descripción del debate	Muñoz y García (1999) y Navas (1999)
	En contra	Gilham (1978), Quicke (1984), Solity y Bull (1987), Rivas y Alcantud (1989)
	A favor	Lundt (1993), Fernández-Ballesteros (1997), Muñiz y Fernández (2000)
	Postura ecléctica	Kaufman (1982), Garzón, Rubio y Salvador (1998)

Dosil (1986) expresa que muchos de estos tests más que inteligencia miden el nivel cultural de los sujetos y añade que

Con motivo de la reunión celebrada el 4 de julio de 1936 por el Comité Central del Partido Comunista Ruso, son abolidos los tests psicológicos por considerarlos antimarxistas y pseudocientíficos.

Evidentemente, la razón de esta abolición fue más bien política ya que, como señalan Voitko y Guilbuj (1976), la base de sustentación de los tests de inteligencia eran las diferencias individuales de origen biológico y, por

lo tanto, totalmente contraria a la ideología igualitaria del Partido Comunista.

... en algunos estados de EE.UU., son muchos los autores que han sido y siguen siendo partidarios de su aplicación, como lo demuestra Poortinga (1979) en su artículo "Objections against the use of test: the results of an International Surrey", o años atrás, el mismo Wiseman (1964), quien, en su artículo "In defence of IQ test", viene a decirnos que a pesar de incidir factores extraños en la ejecución de un test de inteligencia, siempre será el medio más objetivo a la hora de seleccionar o clasificar a los alumnos. (pp. 16 y 22)

Cuando se realiza un diagnóstico para determinar las n.e.e. de los alumnos, las alternativas que se ofertan al uso de los tests psicométricos no suelen llevarse a la práctica entre los orientadores de E.O.E.s., de aquí que la opción para este capítulo es estudiar cómo es realmente la evaluación diagnóstica al uso aunque se tengan en cuenta las limitaciones de los diferentes formas de evaluación.

Hay que considerar, como indica Fernández-Ballesteros (1997) que existen o deben existir claras diferencias entre evaluación y aplicación de tests. Los resultados obtenidos a través de la aplicación de tests pueden ser datos muy importantes pero no tienen que ser siempre decisivos o únicos en el diagnóstico o información que se emite en orientación psicológica.

En este sentido, Garzón, Rubio y Salvador (1998) también analizaron el problema de los niños que tienen especiales y específicas dificultades para aprender y propusieron interpretar las puntuaciones obtenidas a través del *WISC-R*, en función de los factores y no de los CIs, para detectar y evaluar los trastornos de aprendizaje. Los tres factores resultantes del análisis factorial que obtuvieron, a partir de este test, fueron: comprensión verbal, organización perceptual y resistencia a la distracción, considerando este último fuertemente ligado a los trastornos de aprendizaje.

También, desde el año 1987, fecha de mi ingreso en los Equipos de Orientación Educativa he observado graves discrepancias en los resultados obtenidos cuando se utilizan solamente los tests más usuales para realizar el diagnóstico, a pesar de que en todos ellos se indica un alto índice de validez y fiabilidad siendo algunos incluso "criterio" de los otros.

Es decir, se puede aplicar a un alumno un test sabiendo de forma anticipada si con ese test concreto el alumno saldrá favorecido o no pues aunque todos tratan de

obtener una puntuación CI podemos tener, si aplicamos diferentes tests, como resultados una gama de puntuaciones “CI” numéricamente diferentes.

Es frecuente, además encontrar este tipo de comentario entre los orientadores: “A los alumnos de este centro concreto no podemos aplicar tal test porque es seguro que todos obtienen puntuación correspondiente a discapacidad”.

El problema es que estos tests han sido elaborados y normalmente contruidos obteniendo entre ellos mismos datos, de alta validez y fiabilidad. Al menos así los presentan sus autores a los usuarios de estas pruebas. Pero la realidad a la hora de su aplicación es que se obtienen puntuaciones que siembran la duda acerca de su exactitud. Es verdad que es difícil obtener una puntuación exacta de la inteligencia, pero la duda sobre la precisión de estas puntuaciones, puede ser preocupante a la hora de tomar decisiones que afectan al tratamiento educativo.

## 6.2. Dificultades en la valoración de la conducta adaptativa

Existen pruebas suficientes para determinar el CI, pero no ocurre lo mismo con las de conducta adaptativa cuyo número está muy limitado, tanto en castellano como en otras lenguas. Además ni existen escalas autoaplicables ni otras que se puedan aplicar por parte del orientador, por lo que siempre se recurre al juicio de un adulto que da su opinión sobre la persona que estamos evaluando. Es obvio que por tratarse de sujetos con discapacidad cognitiva, también tendrían problemas si tuviesen que cumplimentar ellos solos estas escalas.

La conducta adaptativa es más fácilmente medible en situaciones extraescolares por lo que se recurre frecuentemente a los padres. A veces éstos no dan una información exacta sobre sus hijos. Las percepciones que ellos tienen no coinciden con la de otros adultos: vecinos, amigos, profesores, etc. Casi siempre sobreestiman las capacidades y potencial de aprendizaje de sus hijos con discapacidad.

El empleo de estas escalas sobre conducta adaptativa es más frecuente, cuando la persona a evaluar tiene un retraso grave o profundo y no es posible hacer una valoración más directa.

En concreto se encuentra un vacío en cuanto a recursos de escalas que valoren de forma poco compleja y eficaz, la conducta adaptativa en niños con retrasos, es decir, para los niños a los que se refiere este trabajo. Esta valoración por tanto suele hacerse mediante observación directa o a partir de los datos recogidos en diferentes entrevistas con adultos que conocen a los alumnos que van a ser evaluados.

### 6.3. Dificultades en la evaluación del potencial de aprendizaje

Las principales dificultades en la evaluación del potencial de aprendizaje radican en el procedimiento necesario para ello: test, entrenamiento, re-test. Lo que suele exigir un tiempo considerable con la mayoría de las pruebas que existen en el mercado.

También la opción de evaluación del potencial de aprendizaje es relativamente reciente si la comparamos por ej. con la de evaluación del CI, por lo que existe un número muy limitado de pruebas a las que acceder.

Personalmente, al evaluar el potencial de aprendizaje con el test de la *Figura de Compleja* de Rey (1994), he observado que hay alumnos que se niegan a realizar la figura compleja, expresando que es una tarea muy difícil para ellos ya que la autocompetencia percibida suele ser muy baja en niños con retraso. A veces ni siquiera intentan las diferentes tareas porque se creen incapaces de realizarlas con éxito. Prefieren copiar de otros porque los creen más eficaces. Hay que insistir en que nadie les castigará por hacerlo mal, que su trabajo será aceptado; pero su “miedo al ridículo” y el déficit en su autocompetencia son un *handicap* tanto para su evaluación como para sus aprendizajes.

Por otra parte, observo que muchos de estos niños no pueden aprender porque les falta un requisito fundamental que es la motivación o el deseo de adquirir nuevos conocimientos. Cuando se lleva a cabo “la mediación” suelen estar distraídos o entretenidos en otros asuntos. Cuando ejecutan las tareas, no suelen atender a las instrucciones. Si se les dice: “Ahora utilizad el lápiz azul”, es posible que ellos estén utilizando el lápiz de un color diferente. Por esto pienso que es muy importante para conseguir una mejora de su competencia y actuación trabajar “antes y al mismo tiempo” los prerequisites: deseos de aprender, prestar atención y seguimiento de instrucciones.

### 6.4. Dificultades al valorar el retraso escolar

La mayoría de las pruebas sobre retraso escolar parten de la evaluación de conocimientos escolares. Estas pruebas no tienen como objetivo establecer un punto de corte que determine cuando existe o no retraso significativo, por lo que suponen una dificultad para esta investigación.

En cuanto a las notas escolares se puede decir lo siguiente:

Los profesores han utilizado hasta ahora, para calificar, solamente dos valoraciones: (NM) -NECESITA MEJORAR o (PA) -PROGRESA ADECUADA-

MENTE, por lo que la valoración ha sido “0” ó “1” en cada área. El resultado obtenido por cada alumno va de “0” a “5” en 1er. Ciclo y de “0” a “6” en 2º y 3er Ciclos, pues se añade la calificación de la asignatura de Lengua Extranjera (inglés en los centros de esta investigación). A partir de la reciente Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) se pretende cambiar este sistema de puntuación en la evaluación y volver a la antigua forma de calificación que incluye además de los calificativos de suspenso, aprobado, notable y sobresaliente, el puntaje numérico de 0 a 10, aunque no sabemos en estos momentos si se aplicarán algunos definitivamente o no los decretos de esta Ley.

En la Comunidad Autónoma Andaluza, los profesores cuando se ha realizado esta tesis, han reflejado sus notas escolares y enviado esta información a los Servicios Centrales de la Administración de la Junta de Andalucía mediante el programa informatizado *Sistema de Gestión de Centros no Universitarios*, (SENU). ver.4.0, diseñado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1999. Actualmente estos datos se insertan en el Programa “on.line” *Séneca*.

Es preciso tener en cuenta que las notas escolares, tal como se han reflejado hasta ahora en nuestra Comunidad Autónoma, para ser empleadas como variables en investigación, presentan algunos problemas. Sólo se ha puntuado con dos valores, como he dicho “Necesita Mejora” o “Progresión Adecuadamente”. Esto, que ha sido en mi opinión, para favorecer la autocompetencia percibida de los alumnos, discrimina muy poco en cuanto a los diversos grados de rendimiento escolar para ser utilizado como indicador en este tipo de estudios.

Otro hecho que no nos favorece es que los profesores tienen criterios muy dispares a la hora de calificar en los diferentes grupos-clase. He observado en la muestra de una investigación anterior (Portillo, 2000), que por ejemplo, incluso en un mismo grupo-clase existen diferentes criterios según el “profesor” y según “el área a evaluar”. En uno de los grupos en las áreas “Expresión Artística”, “Educación Física” y “Religión”, el 100% de los alumnos “progresión adecuadamente”, sin embargo en “Conocimiento del Medio” sólo obtiene una calificación positiva el 34% de los alumnos; en “Lenguaje y Matemáticas” el 50% obtiene valoraciones positivas, etc.

También he encontrado problemas al valorar la competencia curricular del alumno y por tanto al averiguar si existe o no retraso escolar significativo, pues los niveles adquiridos no suelen estar claramente delimitados. Por ejemplo, un niño

discapacitado de 4º curso puede tener totalmente superada la competencia curricular propia del 2º Ciclo de Educación Infantil y algunas competencias del Primer Ciclo, e incluso del 2º Ciclo. Por lo que es difícil definir la situación de retraso escolar significativo. Más que una línea recta de competencias, se ha encontrado un perfil en forma de zigzag. Además los logros coexisten con objetivos totalmente no alcanzados o que se encuentran en vías de desarrollo.

Si se utilizan tests para este objetivo, en general los que se emplean miden sólo un área determinada, por ejemplo: lenguaje, matemáticas, conocimiento del medio, etc. Estas pruebas casi nunca cubren además, todos los objetivos del área en un nivel determinado. Habría que utilizar más de una de ellas en caso de querer hacer una evaluación completa.

Aparecen además algunos problemas comunes en los cuestionarios o escalas que valoran conducta adaptativa, potencial de aprendizaje y competencia curricular. Estos problemas son que generalmente no están diseñados para ser utilizados con alumnos de retraso límite y no suelen establecer claramente un punto de corte que determine si existe o no discapacidad cognitiva.

En resumen hasta este momento se han cubierto los objetivos de trabajo:

1º Revisión teórica sobre la forma de evaluación psicopedagógica referente a los alumnos de Enseñanza Primaria Obligatoria.

2º Estudio de los diferentes criterios diagnósticos en la comunidad científica sobre el retraso mental ligero (r.m.l.)

3º Investigación de la problemática en la valoración de alumnos.

Los capítulos que siguen a continuación son el planteamiento propio de esta tesis. Parten de las observaciones realizadas en los primeros capítulos sobre la evaluación psicopedagógica del r.m.l. ó límite. Tratan de responder a las dificultades encontradas y de proponer un modelo de evaluación más acorde con las necesidades de los alumnos con retraso o discapacidad cognitiva en el ámbito escolar.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO





## ESTUDIO 1. EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS

INTRODUCCIÓN

MÉTODO

Participantes

Materiales o instrumentos

    Tests de Inteligencia

    Cuestionario Criterio

Procedimiento

RESULTADOS

Primer Objetivo: Diferencias en los Tests de Inteligencia

Segundo Objetivo: Análisis del Cuestionario Criterio

Tercer. Objetivo: Relación entre el Cuestionario Criterio y los Tests de Inteligencia

CONCLUSIONES



## ESTUDIO 1. EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS

### **INTRODUCCIÓN**

Los objetivos de este trabajo han sido conseguir una mejor forma de diagnóstico de la discapacidad intelectual asociada a r.m.l. en el ámbito escolar, estableciendo además el consiguiente punto de corte con respecto al diagnóstico de no discapacidad.

Para ello se han aplicado los tests de inteligencia más usuales a los sujetos, se ha confeccionado un Cuestionario Criterio con el fin de verificar la validez de los tests empleados y se ha recogido información sobre la forma de evaluación de la discapacidad intelectual por parte de otros orientadores ya que, dada la problemática de la evaluación, se ha pensado que la solución podría ser la utilización del criterio de expertos.

Finalmente se han realizado tres estudios empíricos:

- Estudio 1. Evaluación de las capacidades cognitivas
- Estudio 2. Evaluación de las diferencias entre alumnos diagnosticados con y sin discapacidad en relación con las capacidades cognitivas
- Estudio 3. Estudio del cuestionario aplicado a los orientadores.

En el primer estudio, acerca de la evaluación de las capacidades cognitivas los objetivos han sido:

- 1º Analizar el grado de coincidencia de las puntuaciones arrojadas por los Tests de Inteligencia
- 2º Analizar las características psicométricas del Cuestionario Criterio
- 3º Analizar la relación existente entre el Cuestionario Criterio y los Tests de Inteligencia.

### **MÉTODO**

#### *Participantes*

Los tests de inteligencia (K-BIT, WISC-R, MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN Y TONI-2) se han administrado a 88 niños y 63 niñas (N= 151) de Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO) de 6 a 12 años ( $M = 9.25$ ;  $D.T. = 1.88$ ) de diez centros escolares (Tabla 25) de zonas de Málaga de actuación educativa preferente

(Decreto 99/1988 de 10 de Marzo). Los alumnos de estos centros son de clase social baja y media baja. Es un criterio común entre los profesores o diferentes profesionales que trabajan en esta zona el identificar estos centros como semejantes en esta condición.

Es preciso aclarar que la muestra inicial fue de 205 alumnos, aunque finalmente los datos completos se obtuvieron de los alumnos que se han indicado.

Seis de estos centros son de titularidad pública y cuatro privados concertados.

Tabla 25

Población

Colegios	Públicos	Centro 1	19	121
		Centro 2	25	
		Centro 3	35	
		Centro 6	22	
		Centro 7	10	
		Centro 9	10	
	Privados concertados	Centro 4	35	84
		Centro 5	18	
		Centro 8	14	
		Centro 10	17	
N. Total = 205				

Los centros han sido seleccionados además, teniendo en cuenta que fuesen colegios de la zona Málaga-Centro en los que trabajo o he trabajado como orientadora durante estos últimos 14 años. Éstos aceptaron participar de forma voluntaria en esta investigación. Los criterios para que los alumnos de estos centros estuviesen incluidos en la muestra han sido que:

- El profesor tutor lo hubiese considerado como niño con n.e.e.
- Se hubiese solicitado al orientador del Centro su evaluación
- La discapacidad supuesta por el profesor no fuese evidente ni para la familia del alumno, ni para las personas de su entorno social.

### *Materiales o Instrumentos*

Se han elegido los tests de inteligencia más usados por los orientadores de nuestro entorno con el fin de que los alumnos fuesen evaluados con los mismos y pudiésemos comparar las distintas puntuaciones que se obtenían con cada una de estas diferentes pruebas.

Se ha confeccionado un Cuestionario Criterio para ser cumplimentado por el profesor y que recoge información sobre diferentes habilidades de sus alumnos. Para verificar su validez se han aplicado los tests de inteligencia usuales entre los orientadores de nuestra comunidad, con el fin de obtener los datos necesarios que pudiesen suprimir un número considerable de pruebas. Así se ha partido de la importancia de que en la evaluación psicopedagógica se cuente con la información del profesor que la solicita y de que sus criterios puedan completarse con el trabajo y/o pruebas que se apliquen por parte del orientador.

La descripción de estos materiales, Tests de Inteligencia y Cuestionario Criterio se exponen a continuación.

### Tests de Inteligencia

En los capítulos 2 y 6 de esta tesis se ha descrito la problemática con respecto al uso de los tests de inteligencia, las dificultades en la utilización de los mismos y las diferencias observadas en los resultados que se obtienen con respecto al CI de los alumnos.

Teniendo en cuenta este estudio teórico, los tests que se han utilizado para esta investigación han sido WISC-R, K-BIT, TONI-2 y MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN -Escala Especial (Tablas 26 y 28). La información sobre la validez y fiabilidad de estas pruebas se ha obtenido a partir de la explicación que dan sus propios autores sobre las mismas (Tabla 27).

Para la selección de los tests de inteligencia se han utilizado los siguientes criterios:

- 1º) Que fuesen usuales entre los orientadores.
- 2º) Que estuvieran encaminados a dar una medida de inteligencia general, (CI).
- 3º) Que la aplicación se hiciera de forma individual.
- 4º) Que fuesen tests psicométricos.

Se describen a continuación, de forma detallada, cada uno de estos tests.

1º) Escala de inteligencia de Wechsler para niños-revisada (WISC-R)

El test WISC-R (Wechsler, 2001) que se ha administrado es la adaptación y revisión española del test WISC (Wechsler, 1984), que va dirigida a niños de edad escolar (6 a 16 años). Esta prueba forma parte de las conocidas escalas de Wechsler y se emplea de forma clásica para la evaluación de la inteligencia.

La escala está formada por 10 subtests que se agrupan en las subescalas Verbal y Manipulativa, según se requieran respuestas de uno u otro tipo. Las puntuaciones directas de cada test se transforman en típicas ponderadas y a partir de ellas se obtienen los CI, Verbal, Manipulativo y Total. Estas escalas y subescalas proporcionan además información importante sobre los aspectos cualitativos del sujeto.

Según Anastasi (1979) se obtuvo la validez para el WISC a partir de las correlaciones con el Stanford-Binet. Éstas varían ampliamente con la edad, nivel intelectual y heterogeneidad de las muestras, pero la mayoría se sitúan entre .80 y .90. La fiabilidad total de la Escala, para las edades de entre 6 a 12 años, va desde .99 a .94.

Las escalas del test presentan puntuaciones CI, con media de 100 y desviación típica de 16. El contenido de estas escalas es:

Escala Verbal: Suma de las puntuaciones de las subescalas Información, Semejanzas, Aritmética, Vocabulario, Comprensión y Dígitos.

Escala Manipulativa: Suma de las puntuaciones de las subescalas Figuras incompletas, Historietas, Cubos, Rompecabezas, Claves y Laberintos.

Escala Total: Puntuación global del funcionamiento intelectual. Se obtiene una puntuación CI a partir de la suma de Puntuaciones Típicas de WISC-R Verbal y WISC-R Manipulativo.

Las subescalas del test del WISC-R presentan puntuaciones típicas ponderadas en escala de 1 a 10 y son las que siguen:

## SUBESCALAS DEL TEST WISC-R

### PRUEBAS VERBALES

#### Información

Conocimientos generales;  
asimilación de experiencias;  
memoria remota.

#### Semejanzas

Comprensión; relaciones  
conceptuales; pensamiento abstracto  
y asociativo.

#### Aritmética

Concentración; razonamiento y  
cálculo numérico; manejo  
automático de sím-bolos.

#### Vocabulario

Riqueza y tipo de lenguaje;  
comprensión y fluidez verbales.

#### Comprensión

Juicio práctico; comprensión y adap-  
tación a situaciones sociales;  
compor-tamiento social aceptable y  
eficaz.

#### Dígitos

Atención concentrada; memoria  
audi-tiva inmediata.

### PRUEBAS MANIPULATIVAS

#### Figuras incompletas

Memoria y agudeza visuales.

#### Historietas

Percepción y comprensión de situa-  
ciones sociales; captación de secuencias  
causales.

#### Cubos

Percepción visual; relaciones espacia-  
les; coordinación visomotora.

#### Rompecabezas

Memoria de formas; orientación y  
estructuración espaciales.

#### Claves

Memoria visual inmediata; rapidez  
motora; previsión asociativa.

#### Laberintos

Previsión perceptiva; destreza motora

## 2º) Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT)

Los autores del test K-ABC (A.S. Kaufman y N.L. Kaufman, 1996), elaboraron el K-BIT como test “screening”, partiendo en ambos casos de la misma base teórica (p. 39). En concreto, esta última prueba se emplea para medir las funciones cognitivas a través de dos tests, uno de carácter verbal y otro de tipo no verbal, que permiten la apreciación de la inteligencia cristalizada y fluida así como la obtención de un CI compuesto. La validez obtenida a partir de las correlaciones con el WISC-R, en las edades de 6 a 15 años, es de .90. La fiabilidad es de .99.

Las escalas que contiene son:

Escala Verbal: Evaluación de la inteligencia verbal. Integrada por dos pruebas: Vocabulario y Lectura de palabras incompletas.

Escala de Matrices: Evaluación de la inteligencia no verbal, de diseño similar al test de Matrices Progresivas de Raven.

Escala (total): Medida de la función cognitiva ya que los autores conciben la inteligencia como la habilidad para resolver problemas mediante procesos mentales de carácter simultáneo y secuencial.

## 3º) Test de Inteligencia no Verbal (TONI-2)

Para sus autores (Browh, Sherbenou y Johsen, 1995), este test es una medida del funcionamiento intelectual a través de la evaluación de la capacidad para resolver problemas abstractos de tipo gráfico, eliminando la influencia del lenguaje o de la habilidad motriz. Se obtiene, entre otras, una puntuación CI. La validez de .66, se obtuvo a partir de las correlaciones con el total de la escala del WISC-R. La fiabilidad está entre .93 para cinco y seis años y .92 para 11 a 14 años.

La puntuación final significa la valoración de la habilidad cognitiva libre de la influencia del lenguaje. El diseño de este test es similar al de Matrices Progresivas de Raven, que se describe a continuación.

## 4º) Test de Matrices Progresivas de Raven, (ESCALA CPM COLOR)

El test de J.C. Raven, Cour y J. Raven (1995) es un material gráfico, universalmente conocido. Concretamente la Escala Color aquí administrada es aplicable desde los cuatro años hasta los nueve, aunque puede utilizarse en niños mayores con retraso. Contiene 36 elementos agrupados en tres subescalas de 12 ítems cada una. Puede obtenerse con estas escalas una puntuación CI.



Se utilizó en este estudio el baremo de Buiza y Díaz (1977) por estar realizado con una población similar a la de esta muestra.

La validez obtenida se encuentra entre .40 y .60. Estos datos se obtuvieron a partir de las correlaciones con tests de inteligencia verbales y de ejecución. La fiabilidad del re-test con niños mayores, para Anastasi (1979) “*varía aproximadamente entre .70 y .75*” (p. 256).

Mediante la suma de las puntuaciones directas de los aciertos en las tres subescalas, se obtiene una puntuación total que puede transformarse en CI. La finalidad principal de esta escala es medir uno de los componentes del factor “G” identificado por Spearman, la capacidad de educación de las relaciones.

Tabla 26

Descripción de los tests utilizados para la obtención del CI

	WISC-R	K-BIT	MATRICES PROG.RAVEN	TONI-2
AUTORES	Wechsler, D.	Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L.	Raven, J.C., Cour, J.H. y Raven, J.	Browh, L; Sherbenou, R.L. y Johsen, S.K.
DESCRIPCIÓN	Medida de la inteligencia general	Medida de la inteligencia verbal, matrices y general	Medida de la inteligencia general (matrices)	Medida de la inteligencia general (matrices)
APLICACIÓN	Individual	Individual	Individual y en grupos reducidos	Individual y en grupos reducidos
TIEMPO APROX.	Variable entre 60 y 90 min.	20 min.	15 min.	20 min.
OBSERVACIONES	Se ha empleado para la corrección el programa meca- nizado de Seis- dedos (1993)	Este test repre- senta una ver- sión reducida del K-ABC	Se ha utilizado la Escala Especial en forma de cuaderno	Se ha empleado solamente la forma A

Tabla 27

Validez y fiabilidad de las pruebas utilizadas

TESTS	VALIDEZ	FIABILIDAD	OBTENIDA CON	EDAD	OBSERVACIONES
WISC-R	La mayoría de las correlaciones se sitúan entre .80 y .90	Total de la Escala .99 a .94	el test Stanford-Binet	6 a 12 años	Para Anastasi (1979) las correlaciones varían ampliamente con la edad, nivel intelectual y heterogeneidad de las muestras
K-BIT	Validez de .90	.99	el test WISC-R	6 a 15	Kaufman (1996)
TONI-2	.66	.93	El test WISC-R	5 y 6 años	La correlación se obtiene con el total de la Escala WISC-R (Browh, Sherbenou y Johsen ,1995)
		.92	el test WISC-R	11 a 14 años	
MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN	Se encuentran entre .40 y .60	Varía entre .70 y .75	tests de inteligencia verbales y de ejecución.	Con niños mayores	Anastasi (1979, p. 256)

Tabla 28

Resumen de los tests utilizados (escalas y subescalas)

	LOS TESTS		
	TOTAL	ESCALAS	SUBESCALAS
WISC-R	Inteligencia general	Verbal	Información, Semejanzas, Aritmética, Vocabulario, Comprensión y Dígitos
		Manipulativa	Figuras Incompletas, Cubos, Rompecabezas, Claves, Historietas, Laberintos
K-BIT	Inteligencia general	Verbal	Verbal: Vocabulario y Definiciones (*)
		Matrices	Matrices
MATRICES RAVEN	Inteligencia general	Matrices	Parciales*
			A
TONI-2	Inteligencia general	Matrices	-----

(\*) Estas subescalas forman un solo ítem.

Cuestionario Criterio

Para la elaboración de este instrumento criterio se han considerado tres posibilidades más cercanas:

1) - Utilizar un test ya elaborado.

Esta solución se ha rechazado pues usualmente los orientadores obtenemos puntuaciones diferentes con los distintos tests de inteligencia al aplicarlos a un mismo sujeto.

2) - Utilizar el criterio de los padres.

Esta posibilidad tampoco ha parecido acertada, pues en mi opinión, los padres con los que trabajo a veces sobreestiman a sus hijos en cuanto a sus capacidades reales, otras veces se muestran muy exigentes con sus hijos discapacitados y en ocasiones muy poco comprensivos con las limitaciones que éstos presentan.

3)- Utilizar el criterio de valoración de los profesores.

Nos ha parecido la opción mas ajustada y por ella nos hemos decidido. La elección del criterio del profesor se ha basado en que éste parece el informante adecuado, ya que los profesores conocen normalmente al alumno de forma intensa, tienen una muestra amplia de observación diaria para establecer un juicio comparativo bien con los alumnos de su grupo-clase e incluso con otros grupos que el profesor pueda conocer, en resumen porque tiene más parámetros para conocerlo y posibilidades más cercanas de relacionarlo con el contexto.

Este cuestionario ha pretendido además ser facilitador de la labor de diagnóstico por parte del orientador y como se ha dicho con el fin de que sirviese para sustituir un número considerable de pruebas.

Muñoz (1995a) defiende la conveniencia de su uso porque las escalas basadas en el juicio del profesor pueden abarcar tantas áreas problemáticas como se precisen y al presentar un formato de respuesta estructurada y operacionalizar las conductas a que hace referencia, pueden reducir de modo importante la subjetividad del juicio del adulto.

El Cuestionario Criterio se ha diseñado por nuestra parte en función del conocimiento del tema, por el uso habitual que tenemos los orientadores en evaluación psicopedagógica de otras escalas de observación, por el conocimiento del currículo escolar y por los datos que poseemos sobre las habilidades en cada momento del desarrollo evolutivo a través del acercamiento diario a los alumnos.

También se ha consultado y se han seguido para el diseño del mismo las orientaciones de profesores del Área de Metodología y Psicología Evolutiva de esta Facultad (Tabla 29).

El procedimiento para la elaboración del Cuestionario Criterio se describe a continuación.

En primer lugar se ha realizado, como una escala paralela al test WISC-R, preguntando al profesor su opinión sobre cada una de las pruebas evaluadas por este test (Anexo 4).

Después se ha visto la necesidad de ampliarlo en cada uno de los apartados relacionándolo también con las diferentes áreas de enseñanza escolar (Anexo 5).

Esta versión del Cuestionario, se ha vuelto a modificar, con el fin de ajustarlo a las necesidades de este trabajo y con la posibilidad de que pudiese ser empleado en futuros trabajos e investigaciones. Otras dos versiones más, que se han elaborado

como resultado del debate y reflexión desarrollada durante la realización de esta tesis, se presentan en los Anexos 7 y 8.

En estas modificaciones posteriores se han añadido las áreas: Potencial de aprendizaje, Motivación escolar, Clima escolar, Ambiente familiar y social. Estas áreas no clásicas, han sido consideradas fundamentales a partir de los resultados del cuestionario que se ha elaborado para esta tesis como Juicio de Expertos. También se ha completado, en el Anexo 8, con unas líneas al final de cada bloque de preguntas con el fin de que susciten una respuesta abierta por parte del profesor en cada una de las áreas que se han valorado.

Tabla 29

Elección y elaboración del Cuestionario Criterio

ELECCIÓN CRITERIO. OPCIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar pruebas elaboradas</li> <li>- Utilizar el criterio de los padres</li> <li>- Utilizar el criterio de valoración de los profesores</li> </ul>
ELABORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En función del conocimiento del tema</li> <li>- Por el uso habitual de escalas de observación</li> <li>- Basándonos en currículo escolar</li> <li>- Observación y contacto habitual con los alumnos</li> </ul>
CONSULTA Y ORIENTACIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Metodología</li> <li>- Área de Psicología Evolutiva y de la Educación</li> </ul>

El Cuestionario con el que hemos trabajado en esta investigación (Anexo 5) abarca todas las áreas escolares y está diseñado como escala tipo likert, con una banda de puntuación de 1 a 10 en cada uno de los 41 ítems presentados (1= nivel muy bajo, 5= puntuación media, 10= muy buena puntuación). Se acompaña de unas notas explicativas o aclaratorias dirigidas al profesor por si éste las necesita, aunque en principio no se ofertaron dado que no se aprecia dificultad para los usuarios en la comprensión del contenido de los ítems (Anexo 6).

Para la construcción del criterio se han tenido en cuenta, en primer lugar, los contenidos curriculares para la Educación Primaria relacionados con la evaluación que se realiza en los tests empleados. Se han añadido dos grupos de ítems referentes a conducta adaptativa: uno referente a autocuidado y vida cotidiana y otro referido a relaciones sociales, más habilidades para la comunicación. Se ha completado el cuestionario con dos grupos de preguntas sobre atención y memoria, tal como se utilizan en las pruebas de inteligencia más frecuentes para la evaluación de escolares y por último se ha insertado una pregunta sobre la valoración global del profesor acerca de la inteligencia del alumno. Los ítems concretos a los que hace referencia el Cuestionario Criterio son: Expresión Oral, Expresión Escrita, Lectura, Problemas Matemáticos, Cálculo, Expresión Artística, Vida Cotidiana, Relaciones Sociales, Atención, Memoria y Valoración global.

Estos ítems guardan una correspondencia clara con las áreas curriculares: Lenguaje, Matemáticas, Conducta Adaptativa, Expresión Artística, Memoria y Atención y Valoración Global del Profesor sobre la Inteligencia del Alumno.

En cada grupo de cuatro ítems se ha valorado un área determinada por ej.: lenguaje oral; los tres primeros ítems son preguntas parciales y la cuarta pregunta trata de hacer la valoración global del área. Los ítems del Cuestionario se presentan en forma de esquema en las Tablas 30, 31 y 32. La descripción de cada uno de ellos es la que sigue.

Tabla 30

Ítems del Cuestionario Criterio (I)

<u>MATERIAS INSTRUMENTALES</u>			
- LECTOESCRITURA		MATEMÁTICAS	
ESCRITURA	Legibilidad	PROBLEMAS	Resolución Problemas
	Coherencia		Problemas Lógicos
	Dictado		Monedas y Medidas
	Puntuación Global		Puntuación Global
LECTURA	Exactitud	CÁLCULO	Operaciones Aritméticas
	Comprensión		Aplicación de Operaciones Aritméticas
	Interés		Cálculo Mental
	Puntuación Global		Puntuación Global

Tabla 31

Ítems del Cuestionario Criterio (II)

<u>CONDUCTA ADAPTATIVA</u>	
CONDUCTA ADAPTATIVA I LENGUAJE ORAL	CONDUCTA ADAPTATIVA II (RELACIONES SOCIALES)
Capacidad para Narrar	Respeto a las Normas
Comprensión Oral	Relaciones con los Compañeros
Expresión Verbal	Expresión de Solidaridad
Puntuación Global	Puntuación Global
CONDUCTA ADAPTATIVA III (AUTOCUIDADO)	ÍTEMS REFERIDOS A CONDUCTA ADAPTATIVA
Hábitos Elementales	
Evitación de Peligros	
Asuntos Cotidianos	
Puntuación Global	

Tabla 32

Ítems del Cuestionario Criterio (III)

	ATENCIÓN	EXPRESIÓN ARTÍSTICA
<u>OTROS ÍTEMS</u>	Atención al Interlocutor	Expresión Plástica
	Atención Selectiva	Expresión Corporal
	Atención Sostenida	Expresión Musical
	Puntuación Global	Puntuación Global
	MEMORIA	+ Valoración global del profesor sobre la inteligencia del alumno
Memoria Medio Plazo		
Memoria Corto Plazo		
Aprendizajes Escolares		
Memoria Inmediata		
	Puntuación Global	

En el área de lenguaje los ítems van dirigidos a valorar la escritura y lectura de los alumnos. Los ítems que se refieren a este área son:

- En escritura

Ítem 5 (Legibilidad Escritura): Habilidad para escribir con letra de rasgos inteligibles textos de copia, dictado y expresión personal.

Ítem 6 (Escritura Coherente): Se valora la correcta secuenciación y la cohesión entre las distintas partes y el todo del mensaje.

Ítem 7 (Escritura al Dictado): Habilidad para realizar escritos previamente dictados. Se refiere a la correspondencia entre el mensaje dictado y lo reflejado por el alumno en sus escritos.

Ítem 8 (Puntuación Total del Área de Expresión Escrita): Puntuación global del área en lenguaje escrito.

- En lectura

Ítem 9 (Exactitud Lectora): Habilidad para leer de forma correcta letras, sílabas, palabras y textos.

Ítem 10 (Comprensión Lectora): Habilidad para percibir el significado de palabras, frases y textos diferentes, de forma apropiada a su edad cronológica.



Ítem 11 (Interés por la Lectura): El profesor expresa su observación acerca del grado de interés que el alumno muestra con relación a diferentes tipos de lecturas: textos escolares, cuentos, comics, etc.

Ítem 12 (Puntuación Total del Área): Puntuación global del área en cuanto a comprensión y exactitud de la lectura.

En el área de matemáticas se valoran la resolución de problemas y cálculo.

- En problemas los ítems son:

Ítem 13 (Resolución Problemas): Habilidad para resolver problemas matemáticos referentes a la vida cotidiana y de forma adecuada a su nivel escolar.

Ítem 14 (Problemas Lógicos): Habilidad para resolver problemas lógicos referentes a la vida cotidiana y adecuados a su nivel escolar.

Ítem 15 (Monedas y Medidas): Habilidad para utilizar monedas y medidas en los eventos de la vida ordinaria de forma adaptada a su edad cronológica.

Ítem 16 (Puntuación Total del Área de Matemáticas en cuanto a Problemas): Puntuación global del área en cuanto a la resolución de problemas matemáticos, lógicos y de medidas.

- En cálculo los ítems son:

Ítem 17 (Operaciones Aritméticas): Habilidad para realizar las operaciones aritméticas que se corresponden con las propuestas por el profesor en su programación de aula.

Ítem 18 (Aplicaciones de Operaciones Aritméticas): Habilidad para razonar y realizar los cálculos necesarios para resolver problemas en los que se utilizan operaciones fundamentales.

Ítem 19 (Cálculo Mental): Habilidad para razonar y realizar cálculos mentales elementales apropiados para su edad.

Ítem 20 (Puntuación Total del Área de Cálculo): Puntuación global del área de matemáticas en cuanto a operaciones aritméticas: operaciones aritméticas elementales de forma escrita y mental.

Se valoran las habilidades del área de expresión artística mediante cuatro ítems:

Ítem 21 (Expresión Plástica): Habilidad para la expresión plástica, de forma creativa, mediante el la utilización de materiales apropiados.

Ítem 22 (Expresión Corporal): Habilidad para la expresión corporal en pequeñas representaciones, actividades físicas, teatros, etc.

Ítem 23 (Expresión Musical): Habilidad para la expresión musical, mediante el empleo de la voz e instrumentos adecuados.

Ítem 24 (Puntuación Total del Área de Expresión Artística): Se valora de forma global la capacidad de comunicación corporal, plástica y musical y su creatividad

En el área de conducta adaptativa se valora dicha conducta teniendo en cuenta las habilidades de comunicación, el autocuidado y las relaciones sociales.

Los ítems que hacen referencia a las habilidades de comunicación son:

Ítem 1 (Capacidad para Narrar): El profesor valora la habilidad del alumno para comunicar acontecimientos o eventos, y para expresar sus deseos, en general para realizar expresiones de tipo declarativo.

Ítem 2 (Comprensión Oral): Se valora la habilidad del alumno para la comprensión de las expresiones verbales del interlocutor.

Ítem 3 (Expresión Verbal): Habilidad en cuanto a claridad y fluidez para utilizar el lenguaje de forma que pueda ser decodificado por el interlocutor.

Ítem 4 (Puntuación Total del Área de Expresión Oral): Puntuación global del área lenguaje oral a nivel comprensivo y expresivo.

Los ítems que referidos a las habilidades de autocuidado son:

Ítem 25 (Hábitos Elementales): Se valora si el alumno ha adquirido hábitos elementales en cuanto a vestido, aseo, alimentación, autocuidado, etc.

Ítem 26 (Evitación de Peligros): Se valora si el alumno es capaz de discriminar y solventar las situaciones de peligro de forma adecuada a su edad.

Ítem 27 (Resolución de Asuntos Cotidianos): Se expresa si el alumno es hábil para resolver asuntos cotidianos, de forma adaptada a su edad tales como hacer pequeñas compras, dar recados, ayudar en tareas domésticas, etc.

Ítem 28 (Puntuación Total en auto-cuidado y resolución de asuntos cotidianos).

Los ítems para evaluar las habilidades para las relaciones sociales son:

Ítem 29 (Respeto a las Normas): Se valora si el alumno comprende y cumple las normas elementales para la convivencia, tanto del aula como del centro escolar.

Ítem 30 (Relaciones con los Compañeros): Se valora si el alumno establece y mantiene unas buenas relaciones con sus compañeros.

Ítem 31 (Expresión de Solidaridad): Se valora si expresa sentimientos de solidaridad con los que están en situación de desventaja personal, social o cultural.

Ítem 32 (Puntuación Total del Área en Capacidad para las Relaciones Sociales).

Los ítems con los que se valoran las áreas de Atención y Memoria son:

Ítem 33 (Atención al Interlocutor): Se valora si el alumno mantiene la atención cuando se le pide o se le habla, al igual que otros alumnos de su edad.

Ítem 34 (Atención Selectiva): Se valora si el alumno mantiene la atención en la tarea que se ha propuesto, aunque haya otros estímulos que puedan distorsionar lo que hace.

Ítem 35 (Atención Sostenida): El profesor valora si el alumno mantiene la atención para terminar las tareas que ha comenzado.

Ítem 36 (Puntuación Total del Área de Atención).

Ítem 37 (Memoria Medio Plazo): Se valora si el alumno es capaz de recordar a medio plazo hechos relevantes como eventos, cuentos, películas, relatos, etc.

Ítem 38 (Memoria a Corto Plazo de Aprendizajes Escolares) llamada también memoria de trabajo (Wechsler, 2004): Se valora si el alumno es capaz de recordar lo que ha estudiado o ya se ha dado por aprendido.

Ítem 39 (Memoria Inmediata): Valoración sobre si es capaz de repetir cifras, palabras o frases que acaba de oír.

Ítem 40 (Puntuación Total del Área de Memoria)

El último ítem del Cuestionario Criterio (41), se refiere a la Valoración global del profesor sobre la inteligencia del alumno, está diseñado en una escala de 1 a 7, en lugar de 1 a 10 como ocurre con el resto de los ítems para adecuarlo a las categorías diagnósticas de inteligencia como (inteligencia muy baja, baja, media baja, media, media alta, alta y muy alta).

### *Procedimiento*

Los tests indicados han sido aplicados a los alumnos en forma individual en sus respectivos colegios durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003 por los Orientadores de

cada Centro. En algunos casos han sido aplicados por alumnos de prácticas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación con el entrenamiento conveniente y la supervisión de la autora de este trabajo.

Los orientadores hemos aplicado las pruebas, en los centros que cada uno teníamos asignados. Personalmente las he aplicado en seis centros y otros dos orientadores en dos centros respectivamente. Cada orientador ha recogido también los datos de sus respectivos centros.

Además los profesores de estos niños han contestado el Cuestionario Criterio, aportando información sobre 205 alumnos de Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO), (Tabla 25). Es preciso aclarar que en esta investigación se han recogido los datos de estos 205 alumnos y que a todos se les ha aplicado alguno o algunos de los tests utilizados, pero que por el absentismo o por diversas causas no siempre ha sido posible que todos los alumnos hayan sido incluidos en todos los análisis que se han realizado.

El procedimiento para cumplimentar el Cuestionario Criterio ha sido el que sigue. Durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003, se ha cumplimentado el Cuestionario por parte de las profesoras y profesores tutores (mujeres = 60, hombres =16, N = 76). En este Cuestionario han dado su opinión calificando a sus alumnos en cada uno de los diferentes ítems.

Se ha entregado el Cuestionario, junto con una breve exposición oral sobre la forma de cumplimentarlo. Esta explicación es la nota que se incluye en la primera página del mismo. A los profesores que lo han solicitado se les ha entregado el Anexo 6 (Notas para cumplimentar la Escala de Observación del Profesor).

A todos los participantes de esta investigación se les ha pedido exactitud y honestidad tanto en la aplicación de pruebas como en la cumplimentación del Cuestionario Criterio.

## RESULTADOS

### Primer objetivo: Diferencias de los Tests de Inteligencia

Las puntuaciones CI que se han obtenido en los diferentes tests administrados se presentan en la Tabla 33.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de las puntuaciones totales de los tests de inteligencia

VARIABLES	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
WISC-R Verbal	66.04	12.85
WISC-R Manipulativo	71.35	15.27
WISC-R Total	65.37	13.36
RAVEN	73.34	15.49
K-BIT Verbal	75.67	16.15
K-BIT Matrices	78.31	14.07
K-BIT Total	72.05	14.06
TONI-2	91.00	11.06

Para hallar las coincidencias y discrepancias entre los tests utilizados se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas. La variable independiente (VI) es el “test de inteligencia” con cuatro niveles: WISC-R, MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN, K-BIT TOTAL y TONI-2. La variable dependiente (VD) ha sido el CI obtenido según el test empleado (Tabla 33).

Los resultados muestran significación estadística para el factor “test de inteligencia” [ $F(2.828, 424.267)=166.953$  y  $p<.0001$ ], lo que indica la existencia de diferencias significativas entre los tests.

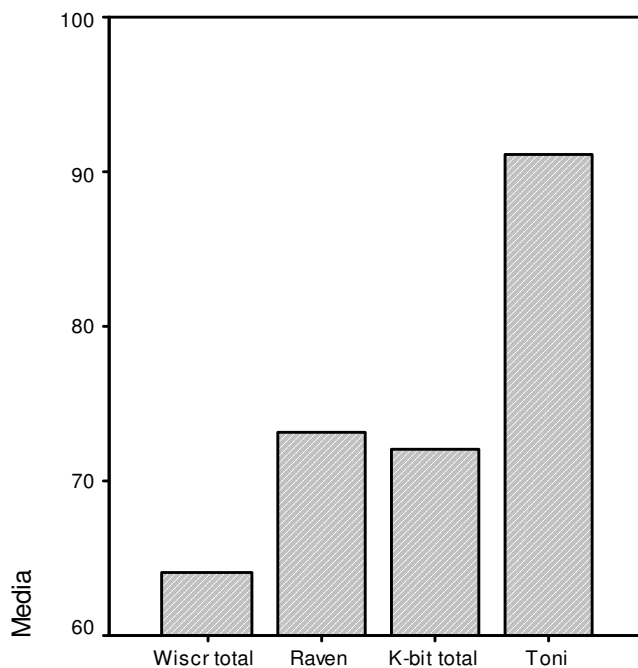
Un análisis posterior indica diferencias significativas entre las puntuaciones totales de los tests WISC-R y RAVEN [ $t(153) = -6.882$ ;  $p<.01$ ]; WISC-R y K-BIT [ $t(153) = -6.770$ ;  $p<.000$ ]; WISC-R y TONI-2 [ $t(156) = -22.97$ ;  $p<.000$ ]; RAVEN y TONI-2 [ $t(153) = -6.462$ ;  $p<.000$ ]; K-BIT y TONI-2 [ $t(154) = -15.491$ ;  $p<.000$ ]. Sin embargo no han sido significativas las diferencias entre las puntuaciones totales de los tests RAVEN y K-BIT [ $t(150) = .898$ ;  $p = .185$ ].

El análisis de las medias indica que los sujetos obtienen un CI total menor cuando se utiliza el test WISC-R ( $M = 65.37$ ) seguido del K-BIT ( $M = 72.05$ ), el RAVEN ( $M = 73.34$ ) y por último el test TONI-2 ( $M = 91.00$ ), (Gráfico 2).

Gráfico 2

---

CI medio obtenido según el test de inteligencia empleado



Para determinar si las puntuaciones CI totales obtenidas en los tests de inteligencia aplicados varían en función de la edad y del género, se ha realizado un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) 3x2, en el que se han considerado como VI las variables edad con tres niveles: 6-8 años, 9-10 años y 11-12 años y el género con dos niveles: masculino y femenino. Las puntuaciones totales obtenidas en los tests de inteligencia citados han sido la VD., (Tabla 34).

Los resultados no muestran efectos significativos de la edad [ $F(8,286) = 1.639$ ;  $p = .113$ ], género [ $F(4,142) = 1.74$ ;  $p = .143$ ] ni de interacción entre ambos factores [ $F(8,286) = .721$ ;  $p = .673$ ]. Por tanto las puntuaciones CI extraídas de los tests de inteligencia no difieren según las variables analizadas.

Tabla 34

Estadísticos descriptivos de los tests de inteligencia (media y desv. típica) por edad y género

TESTS	EDAD	Género	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
TONI	1er ciclo. 6-8	mujer	89.62	10.599	21
		hombre	89.35	9.582	20
		Total	89.49	9.990	41
	2º ciclo. 9-10	mujer	93.54	14.673	24
		hombre	91.15	10.199	40
		Total	92.05	12.015	64
	3er ciclo. 11-12	mujer	88.83	9.326	18
		hombre	92.57	11.742	28
		Total	91.11	10.908	46
	Total	mujer	90.89	12.019	63
		hombre	91.19	10.529	88
		Total	91.07	11.137	151
RAVEN	1er ciclo. 6-8	mujer	69.57	16.274	21
		hombre	69.85	12.045	20
		Total	69.71	14.190	41
	2º ciclo. 9-10	mujer	77.37	13.802	24
		hombre	77.18	15.769	40
		Total	77.25	14.950	64
	3er ciclo. 11-12	mujer	64.89	14.660	18
		hombre	74.36	15.105	28
		Total	70.65	15.489	46
	Total	mujer	71.21	15.565	63
		hombre	74.61	14.907	88
		Total	73.19	15.227	151
K-BIT TOTAL	1er ciclo. 6-8	mujer	70.52	10.778	21
		hombre	76.65	12.604	20
		Total	73.51	11.965	41
	2º ciclo. 9-10	mujer	70.96	15.052	24
		hombre	72.57	14.977	40
		Total	71.97	14.906	64
	3er ciclo. 11-12	mujer	64.44	14.702	18
		hombre	74.46	14.521	28
		Total	70.54	15.252	46
	Total	mujer	68.95	13.751	63
		hombre	74.10	14.258	88
		Total	71.95	14.232	151
WISC-R TOTAL	1er ciclo. 6-8	mujer	63.76	10.719	21
		hombre	66.15	14.423	20
		Total	64.93	12.559	41
	2º ciclo. 9-10	mujer	62.71	13.786	24
		hombre	65.85	15.723	40
		Total	64.67	14.992	64
	3er ciclo. 11-12	mujer	60.39	12.985	18
		hombre	63.75	12.895	28
		Total	62.43	12.892	46
	Total	mujer	62.40	12.475	63
		hombre	65.25	14.454	88
		Total	64.06	13.693	151

Segundo objetivo: Análisis del Cuestionario Criterio

En la Tabla 35 se presentan los estadísticos descriptivos de todos los ítems incluidos en el Cuestionario Criterio. Con el objetivo de analizar su estructura factorial, se ha realizado un análisis factorial de componentes principales con rotación Oblimín.



Tabla 35

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica de puntuaciones directas) del Cuestionario Criterio

Áreas	ÍTEMS	<i>M</i>	<i>D.T</i>
LENGUAJE	Capacidad para Narrar	4.64	1.71
	Comprensión Oral	5.12	1.94
	Expresión Verbal	5.23	1.98
	Total Expresión Oral	4.56	1.67
	Legibilidad Escritura	4.45	1.98
	Escritura Coherente	2.98	1.61
	Escritura al Dictado	3.53	1.82
	Total Expresión Escrita	3.31	1.59
	Exactitud Lectora	3.52	1.88
	Comprensión Lectora	3.15	1.76
	Interés por la Lectura	3.04	1.94
	Total Lectura	3.27	1.72
MATEMÁTICAS	Resolución Problemas	3.10	1.64
	Problemas Lógicos	3.06	1.58
	Monedas y Medidas	3.82	1.75
	Total Problemas	2.96	1.50
	Operaciones Aritméticas	3.76	1.79
	Aplicaciones de Operaciones Aritméticas	2.89	1.61
	Cálculo Mental	3.18	1.68
	Total Cálculo	3.34	1.71
ARTÍSTICA	Expresión Plástica	4.37	1.77
	Expresión Corporal	4.36	1.70
	Expresión Musical	3.91	1.52
	Total de Expresión Artística	4.19	1.62
CONDUCTA ADAPTATIVA	Hábitos Elementales	5.49	2.15
	Evitación Peligros	5.09	2.09
	Resolución Asuntos Cotidianos	5.08	1.87
	Conducta Adaptativa	4.92	1.88
	Respeto a las Normas	4.75	2.43
	Relaciones con los Compañeros	4.80	2.25
	Expresión de Solidaridad	4.80	2.20
	Capacidad Relaciones Sociales	4.60	2.06
ATENCIÓN Y MEMORIA	Atención al Interlocutor	4.34	1.96
	Atención Selectiva	3.51	1.92
	Atención Sostenida	3.56	2.09
	Total Atención	3.55	1.87
	Memoria Medio Plazo	4.37	1.76
	Memoria de Aprendizajes Escolares	3.24	1.60
	Memoria Inmediata	3.90	1.81
	Total Memoria	3.60	1.60
GLOBAL	Valoración Global del Profesor sobre la Inteligencia del alumno	2.61	.90

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue igual a .944 y test de esfericidad de Bartlett resultó significativo [ $X^2(780) = 900.307$ ;  $p < .001$ ]. En la Tabla 36 se presentan las saturaciones factoriales de cada ítem. El análisis arroja 6 factores. La sedimentación de los mismos se presenta en el Gráfico 3.

Gráfico 3

---

Sedimentación de factores del Cuestionario Criterio

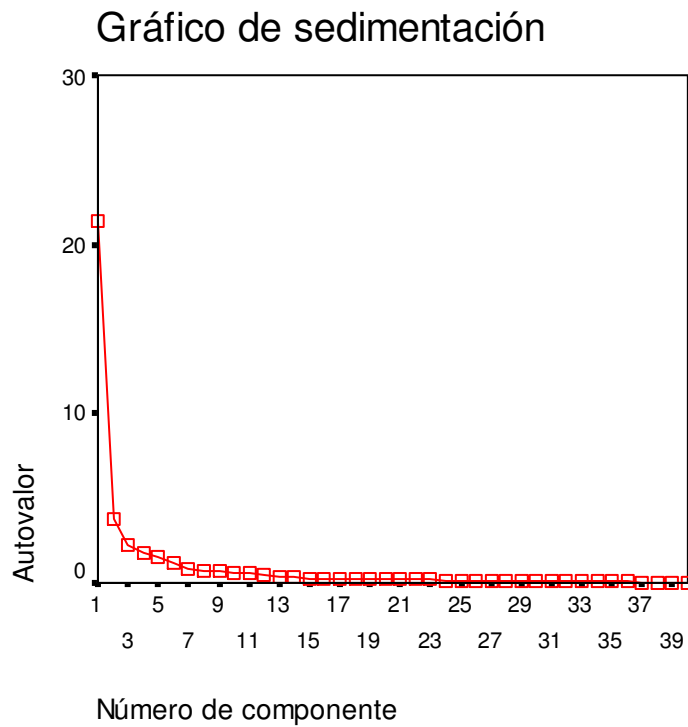


Tabla 36

Análisis factorial del Cuestionario Criterio

ÍTEMS	LÓGICA- MATEMÁTICA.	CONDOC. ADAPT.	LENGUAJE. ORAL	EXPRES. ARTÍST.	LECTO- ESCRIT.	ATENC- MEMOR
Capacidad para narrar			.730			
Comprensión oral			.776			
Expresión verbal			.724			
Total expresión oral			.800			
Legibilidad escritura					.600	
Escritura coherente					.770	
Escritura al dictado					.768	
Total expresión escrita					.724	
Exactitud lectora					.837	
Comprensión lectora					.711	
Interés por la lectura					.644	
Total lectura					.778	
Resolución problemas	.820					
Problemas lógicos	.811					
Monedas y medidas	.601					
Total problemas	.864					
Operaciones aritméticas	.724					
Aplicaciones de Op.Aritméticas	.828					
Cálculo mental	.841					
Total cálculo	.882					
Expresión plástica				.927		
Expresión corporal				.832		
Expresión musical				.853		
Total expresión artística				.956		
Hábitos elementales		.663				
Evitación peligros		.765				
Resolución asuntos cotidianos		.614				
Conducta adaptativa		.576				
Respeto a las normas		.896				
Relaciones con los compañeros		.870				
Expresión de solidaridad		.843				
Capacidad relaciones sociales		.799				
Atención al interlocutor		.527				
Atención selectiva		.429				-.510
Atención sostenida						-.616
Atención total						-.583
Memoria medio plazo						-.491
Memoria aprendizajes escolares						-.601
Memoria inmediata						-.613
Total memoria						-.630

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

La evaluación de las saturaciones sugiere la siguiente interpretación:

Primer Factor. Puede ser definido como “Área lógica-matemática” y las variables que saturan positivamente son Resolución problemas, Problemas lógicos, Monedas y medidas, Total problemas, Operaciones aritméticas, Aplicaciones de operaciones aritméticas, Cálculo mental y Total cálculo. Este factor explica un 15.29 % de la varianza.

Segundo factor. Puede ser identificado como “Conducta Adaptativa” y las variables que saturan positivamente son Hábitos elementales, Evitación peligros, Resolución asuntos cotidianos, Conducta adaptativa, Respeto a las normas, Relaciones con los compañeros, Expresión de solidaridad, Capacidad relaciones sociales, Atención al interlocutor, y Atención selectiva. Este factor explica un 11.45 % de la varianza.

Tercer factor. Denominado como “Lenguaje Oral”. Las variables que saturan positivamente son Capacidad para narrar, Comprensión oral, Expresión verbal y Total expresión oral. Este factor explica un 7.84 % de la varianza.

Cuarto factor. “Expresión artística”. Las variables que saturan positivamente son Expresión plástica, Expresión corporal, Expresión musical y Total expresión artística. Este factor explica un 11.8 % de la varianza.

Quinto factor. “Lectoescritura”. Las variables que saturan positivamente son Legibilidad escritura, Escritura coherente, Escritura al dictado, Total expresión escrita, Exactitud lectora, Comprensión lectora, Interés por la lectura y Total lectura. Este factor explica un 14.25 % de la varianza.

Sexto factor. “Atención-memoria”. Está formado por saturaciones negativas de las variables Atención selectiva, Atención sostenida, Atención total, Memoria medio plazo, Memoria aprendizajes escolares, Memoria inmediata y Total memoria. Este factor explica un 10.65 % de la varianza.

Por último indicar que la matriz de correlaciones de componentes (Tabla 37) muestra correlaciones moderadas, comprendidas entre .33 y .63, lo que indica que los factores no son independientes entre sí.

Tabla 37

Matriz de correlaciones de componentes

Componente	Lógica-Matemática	Conducta Adaptativa	Expresión Oral	Expresión Artística	Lecto-Escritura
Conducta Adaptativa	.337				
Expresión Oral	.342	.301			
Expresión Artística	.518	.420	.331		
Lecto-Escritura	.638	.361	.361	.473	
Atención-Memoria.	-.503	-.389	-.196	-.405	-.443

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Una vez identificados los factores, se han calculado las puntuaciones factoriales de los sujetos en las mismas. En las tablas 38 y 39 se presentan los estadísticos descriptivos según la edad y el género.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos (I). Diferencias en el Cuestionario Criterio (media y desv. típica) según género y edad

	Edad	Género	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
pf lógica-matemática	1er ciclo. 6-8 (niveles 1º y 2º)	mujer	-.44	.807	28
		hombre	-.04	.940	33
		Total	-.22	.898	61
	2º ciclo. 9-10 (niveles 3º y 4º)	mujer	-.15	.912	25
		hombre	.33	1.049	45
		Total	.16	1.023	70
	3er ciclo. 11-12 (niveles 5º y 6º)	mujer	.08	.860	22
		hombre	.01	1.182	30
		Total	.04	1.049	52
	Total	mujer	-.19	.875	75
		hombre	.13	1.061	108
		Total	.00	1.000	183
pf conducta adaptativa	1er ciclo. 6-8	mujer	.00	.654	28
		hombre	-.46	.855	33
		Total	-.24	.799	61
	2º ciclo. 9-10	mujer	.23	.768	25
		hombre	.04	1.182	45
		Total	.11	1.052	70
	3er ciclo. 11-12	mujer	.53	1.175	22
		hombre	-.14	.956	30
		Total	.14	1.098	52
	Total	mujer	.23	.887	75
		hombre	-.16	1.043	108
		Total	.00	1.000	183
pf expresión oral	1er ciclo. 6-8	mujer	-.18	.982	28
		hombre	-.02	1.030	33
		Total	-.09	1.003	61
	2º ciclo. 9-10	mujer	-.06	.922	25
		hombre	.24	.995	45
		Total	.13	.975	70
	3er ciclo. 11-12	mujer	.08	.890	22
		hombre	-.18	1.116	30
		Total	-.07	1.026	52
	Total	mujer	-.06	.930	75
		hombre	.04	1.047	108
		Total	.00	1.000	183

Tabla 39

Estadísticos descriptivos (II). Diferencias en el Cuestionario Criterio (media y desv. típica) según género y edad

	Edad	Género	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
pf expresión artística	1er ciclo. 6-8	mujer	-.15	.969	28
		hombre	-.34	1.119	33
		Total	-.25	1.049	61
	2º ciclo. 9-10	mujer	.14	.805	25
		hombre	.12	.978	45
		Total	.13	.914	70
	3er ciclo. 11-12	mujer	.24	1.021	22
		hombre	.04	1.013	30
		Total	.12	1.011	52
	Total	mujer	.05	.937	75
		hombre	-.04	1.043	108
		Total	.00	1.000	183
pf lecto-escritura	1er ciclo. 6-8	mujer	-.27	1.022	28
		hombre	-.21	1.064	33
		Total	-.24	1.037	61
	2º ciclo. 9-10	mujer	.25	.879	25
		hombre	.09	.965	45
		Total	.15	.932	70
	3er ciclo. 11-12	mujer	.17	1.146	22
		hombre	.01	.905	30
		Total	.07	1.007	52
	Total	mujer	.03	1.032	75
		hombre	-.02	.981	108
		Total	.00	1.000	183
pf atención-memoria	1er ciclo. 6-8	mujer	-.03	.982	28
		hombre	.05	1.096	33
		Total	.01	1.038	61
	2º ciclo. 9-10	mujer	-.08	.722	25
		hombre	.01	.891	45
		Total	-.02	.831	70
	3er ciclo. 11-12	mujer	-.20	1.268	22
		hombre	.17	1.082	30
		Total	.01	1.168	52
	Total	mujer	-.10	.991	75
		hombre	.07	1.004	108
		Total	.00	1.000	183

Con la finalidad de determinar si los 6 factores subyacentes del Cuestionario Criterio (Área Lógica-Matemática, Conducta Adaptativa, Expresión Oral, Expresión Artística y Lecto-Escritura y Atención-Memoria) varían en función del género y la edad de los alumnos, se ha realizado MANOVA 3x2 en el que se han considerado como VI las variables edad con tres niveles: 6-8 años, 9-10 años y 11-12 años y el género con dos niveles: masculino y femenino. Como VD., se han considerado las puntuaciones factoriales subyacentes del Cuestionario Criterio (Tablas 38 y 39).

Los resultados indican que ha sido significativo el factor género [ $F(6,172) = 4.224$ ;  $p = .001$ ], pero no la edad [ $F(12,346) = 1.221$ ;  $p = .273$ ] ni la interacción entre ambos factores [ $F(12,346) = .662$ ;  $p = .788$ ], lo que indica que los alumnos han obtenido puntuaciones diferentes en el Cuestionario Criterio en función de su género.

Para conocer qué áreas del Cuestionario Criterio se diferencian, se realizó una prueba  $t$  para muestras independientes en la que se consideró por separado cada una de las VD. Los datos se muestran en la Tabla 40.

Tabla 40

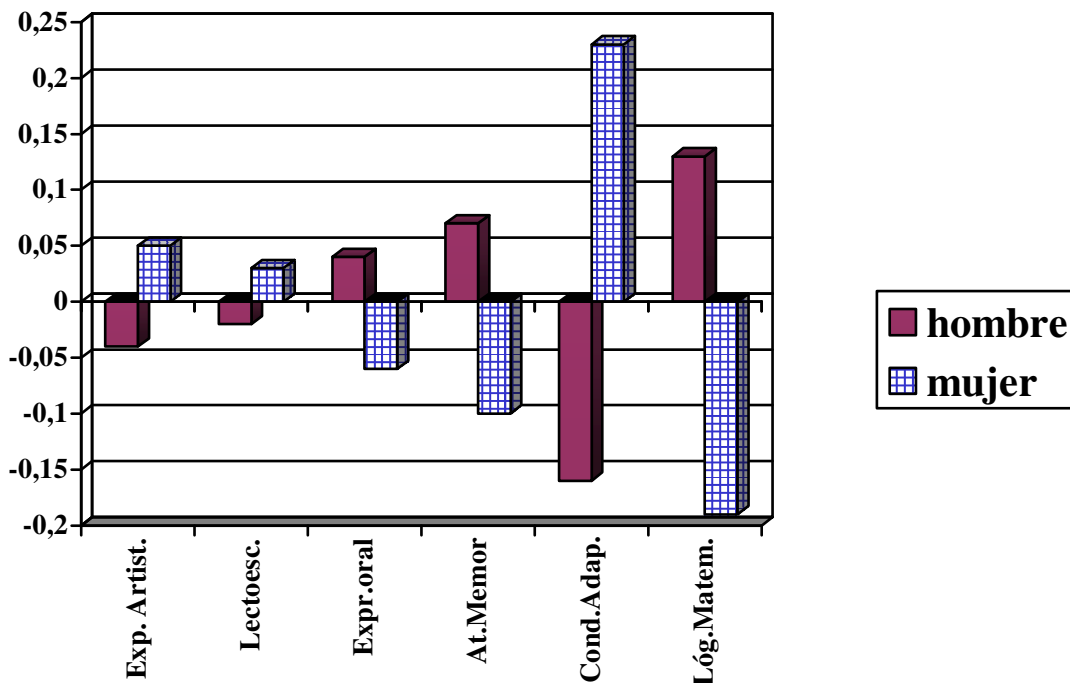
Diferencias por edad y género en factores del Cuestionario Criterio

Factores del Cuestionario Criterio	gl	$t$	p
Lógica-Matemática	181	-2.181	.015
Conducta Adaptativa	181	2.748	.003
Expresión Oral	181	-.724	.235
Expresión Artística	181	.671	.251
Lecto-Escritura	181	.348	.364
Atención-Memoria.	181	-1.158	.124

Estos resultados han mostrado diferencias significativas en el área de Lógica-Matemática, siendo los hombres los que obtienen puntuaciones superiores. También ha resultado significativa el área de Conducta Adaptativa, obteniendo las mujeres puntuaciones superiores (Gráfico 4).



Gráfico 4

Diferencias por edad y género en factores del Cuestionario CriterioTercer objetivo: Relación entre el Cuestionario Criterio y los Tests de Inteligencia

Para la consecución de este objetivo se realizó un análisis de correlación canónica entre las variables provenientes de las puntuaciones de los tests de inteligencia y las puntuaciones factoriales obtenidas a partir del Cuestionario Criterio.

En este análisis intervienen 136 participantes. El primer conjunto de datos está formado por las variables correspondientes a las puntuaciones totales de los tests de inteligencia en los que interviene el factor verbal con las siguientes etiquetas: WISCR-VERBAL, WISCR-MANIPULATIVO y KBIT-VERBAL (Tabla 33). En el segundo se incluyen las variables referidas a los factores obtenidos a partir de nuestro Cuestionario Criterio: Área Lógica-Matemática, Conducta Adaptativa, Expresión Oral, Expresión Artística, Lecto-Escritura, Atención-Memoria.

Las correlaciones de cada variable con las de su mismo conjunto (tests o factores) se exponen en la Tabla 41. El análisis arroja sólo una variable canónica significativa [ $X^2(18) = 49.42; p < .0001$ ] con un valor de .48 (23% de la varianza), lo

que supone la existencia de intercorrelaciones significativas entre los dos conjuntos de variables resumidas en una dimensión.

Tabla 41

Coefficiente de correlación múltiple al cuadrado de cada variable con las variables de su conjunto

VARIABLES		R <sup>2</sup>
TESTS DE INTELIGENCIA	WISCR-VERBAL	.33
	WISCR-MANIPULATIVO	.23
	KBIT-VERBAL	.24
FACTORES DEL CUESTIONARIO CRITERIO	LÓGICA-MATEMÁTICA	.52
	CONDUCTA ADAPTATIVA	.22
	EXPRESIÓN ORAL	.18
	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	.35
	LECTO-ESCRITURA	.48
	ATENCIÓN-MEMORIA	.31

En la Tabla 42 se exponen las correlaciones de las variables canónicas con las variables del primer y segundo conjunto de variables. Eligiendo una correlación de corte de .30 para la interpretación, se puede observar que todas las variables de los dos conjuntos se correlacionan con la variable canónica.

Por tanto la variable canónica indica que los alumnos evaluados con puntuaciones altas en el WISCR-VERBAL, WISCR-MANIPULATIVO y KBIT-VERBAL son también evaluados altos en el Cuestionario Criterio en todas sus dimensiones: Lógica-Matemática, Conducta Adaptativa, Expresión Oral, Expresión Artística, Lecto-Escritura, Atención-Memoria (en esta última la correlación es negativa porque la puntuación en el factor está en sentido contrario). Estos resultados muestran una consistencia entre los tests de inteligencia y la evaluación del profesor.

Tabla 42

Correlaciones de las variables canónicas con las variables originales del conjunto criterio y predictor

VARIABLES		VARIABLE CANÓNICA
VARIABLES CRITERIO	WISCR-VERBAL	.69
	WISCR-MANIPULATIVO	.84
	KBIT-VERBAL	.76
VARIABLES PREDICTORAS	LÓGICA-MATEMÁTICA	.84
	CONDUCTA ADAPTATIVA	.43
	EXPRESIÓN ORAL	.40
	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	.80
	LECTO-ESCRITURA	.76
	ATENCIÓN-MEMORIA	-.32

Este mismo análisis se ha repetido con las puntuaciones totales de los tests que valoran la inteligencia mediante Matrices Progresivas. El primer conjunto de datos está formado por las variables correspondientes a las puntuaciones totales de los tests de inteligencia en las que intervienen dichas matrices: KBIT- MATRICES, RAVEN y TONI-2. En el segundo se incluyen las variables referidas a los factores obtenidos a partir de nuestro Cuestionario Criterio: Área Lógica-Matemática, Conducta Adaptativa, Expresión Oral, Expresión Artística, Lecto-Escritura, Atención-Memoria.

Las correlaciones de cada variable con las de su mismo conjunto (tests o factores) se exponen en la Tabla 43. El análisis arroja sólo una variable canónica significativa [ $X^2(18) = 47.32$ ;  $p < .0002$ ] con un valor de .59 (24% de la varianza), lo que supone la existencia de intercorrelaciones significativas entre los dos conjuntos de variables resumidas en una dimensión.

Tabla 43

Coefficiente de correlación múltiple al cuadrado de cada variable con las variables de su conjunto

VARIABLES		R <sup>2</sup>
TESTS DE INTELIGENCIA	KBIT-MATRICES	.10
	RAVEN	.29
	TONI-2	.30
FACTORES DEL CUESTIONARIO CRITERIO	LÓGICA-MATEMÁTICA	.52
	CONDUCTA ADAPTATIVA	.22
	EXPRESIÓN ORAL	.18
	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	.35
	LECTO-ESCRITURA	.48
	ATENCIÓN-MEMORIA	.31

En la Tabla 44 se exponen las correlaciones de las variables canónicas con las variables del primer y segundo conjunto de variables. Eligiendo una correlación de corte de .30 para la interpretación, se puede observar que todas las variables de los dos conjuntos se correlacionan con la variable canónica, excepto Expresión Oral.

Por tanto la variable canónica indica que los alumnos evaluados con puntuaciones altas en los tests KBIT- MATRICES, RAVEN y TONI-2 son también evaluados altos en el Cuestionario Criterio en todas sus dimensiones: Lógica-Matemática, Conducta Adaptativa, Expresión Artística, Lecto-Escritura, Atención-Memoria (en esta última la correlación es negativa porque la puntuación en el factor está en sentido contrario). La falta de correlación con la Expresión Oral resulta congruente puesto que estos tests no miden el factor verbal. Estos resultados muestran de esta forma, consistencia entre los tests de inteligencia y la evaluación del profesor.

Tabla 44

Correlaciones de las variables canónicas con las variables originales del conjunto criterio y predictor

VARIABLES		VARIABLE CANÓNICA
VARIABLES CRITERIO	KBIT-MATRICES	.61
	RAVEN	.74
	TONI-2	.88
VARIABLES PREDICTORAS	LÓGICA-MATEMÁTICA	.63
	CONDUCTA ADAPTATIVA	.47
	EXPRESIÓN ORAL	-.13
	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	.65
	LECTO-ESCRITURA	.55
	ATENCIÓN-MEMORIA	-.91

### CONCLUSIONES

Con respecto al primer estudio referido a los tests de inteligencia se puede decir que al comparar las distintas puntuaciones CI totales obtenidas con los diferentes tests se obtienen diferencias significativas entre las mismas, excepto entre los tests K-BIT y Matrices Progresivas de Raven donde se obtienen puntuaciones semejantes.

Al comparar las puntuaciones CI parciales se observan muy bajas puntuaciones en el Factor Verbal del test WISC-R. La obtención de bajas puntuaciones en el Factor Verbal es un dato que aparece con frecuencia en la evaluación de alumnos de la clase social baja. Esta diferencia que se ha obtenido en nuestra muestra corrobora estas afirmaciones.

Se observan puntuaciones medias semejantes en los tests WISC-R Manipulativo, K-BIT Total y Matrices Progresivas de RAVEN, lo que resulta esperable, ya que estas pruebas, sobre todo en el caso del K-BIT Total y Matrices Progresivas de RAVEN tienen una estructura similar.

Se obtienen mejores puntuaciones con respecto a las escalas anteriores en los tests K-BIT Verbal, K-BIT Matrices y TONI-2, pero en todos los casos las diferencias son más acusadas en el caso del test TONI-2, donde siempre se obtienen puntuaciones significativamente altas.

Estos resultados están en línea con los planteamientos que se han hecho desde el principio de este trabajo. Los alumnos obtienen puntuaciones CI diferentes según el test con el que son valorados siendo muy bajas con el test WISC-R y muy altas con el test TONI-2.

La puntuación de la subescala Claves se observa significativamente más alta que el resto de las puntuaciones parciales del test WISC-R. Esta puntuación *outlier* se ha pensado que pudiese influir de forma relevante en los resultados de los análisis posteriores realizados.

Con respecto al segundo estudio referido a nuestro Cuestionario Criterio se puede decir que al comparar las distintas puntuaciones obtenidas, se aprecia que en todos los ítems, la puntuación más alta corresponde a Hábitos Elementales; lo que puede significar que estos escolares realmente pueden valerse por sí mismos y que su “discapacidad” por tanto no es tan “evidente”, al menos en lo que se refiere a conducta adaptativa.

Las puntuaciones más bajas corresponden a Escritura Coherente, a Total de Problemas, a Aplicaciones de Operaciones Aritméticas y a Valoración Global del Profesor sobre la Inteligencia del Alumno, por lo que pensamos que la opinión del profesor sobre estos niños a los que considera “con discapacidad”, está en línea con la opinión que tiene de ellos en lo que se refiere a materias instrumentales. Las habilidades en la composición escrita y en las aplicaciones de los cálculos, son habilidades complejas, en ellas es usual que estos alumnos, considerados como niños con retraso por parte del profesor, obtengan una calificación baja. Por otra parte en la Valoración Global del Profesor, vemos, que es un rasgo significativo que los profesores valorasen a estos niños con la calificación global de “Inteligencia baja”, y que ni siquiera los considerase con la calificación de “Media baja” como realmente obtuvo la mayoría de los examinados en la aplicación de los diferentes tests.

Al analizar las diferencias por edad y género en los tests de inteligencia no se obtuvieron diferencias significativas entre las puntuaciones CI obtenidas según dichos criterios, por lo que los grupos no difieren en relación con estas variables.

Los resultados de este mismo análisis con respecto a nuestro Cuestionario Criterio indican que fue significativo el factor género, pero no el factor edad, por lo que al igual que en el caso de los tests de inteligencia, podemos decir que nuestro cuestionario puede aplicarse en todo el rango de esta etapa de 6 a 12 años.

En el caso del factor género se encontraron diferencias significativas en el Área Lógica-Matemática a favor de los niños, lo que está en relación con las investigaciones clásicas que siempre han supuesto una mejor habilidad en los chicos en este área.

También resultó significativa el área de Conducta Adaptativa obteniendo las niñas puntuaciones superiores a los niños, lo que sigue estando en relación con las investigaciones clásicas que siempre han otorgado una mejor habilidad en adaptación al entorno en las mujeres. Éstas siempre han tenido mejor fama en los ambientes escolares y frecuentemente han contado con la opinión de los profesores de “ser más dóciles que los niños”.

El factor atención-memoria, aparece valorado en sentido negativo. En especial en el caso de la atención, parece indicar que muchos de estos niños fueron enviados a evaluación por sus problemas de atención entre otros. Puesto que la falta de atención es considerada en los ambientes escolares como un problema de conducta, en mi opinión, esto está en línea con el supuesto de que muchos de estos niños fueron enviados por los profesores a ser valorados, más que por su discapacidad intelectual por sus problemas de conducta.

La correlación negativa en el caso de los tests diseñados en forma de matrices y el área de lenguaje oral, como se ha dicho, puede ser un indicador de que el diseño del Cuestionario Criterio es congruente con los resultados que se obtienen puesto que si partimos de la teoría de las inteligencias múltiples, el razonamiento no verbal, supone habilidades diferentes a las que se requieren para razonamiento verbal.

Finalmente y con respecto a las correlaciones de nuestro Cuestionario Criterio y los tests de inteligencia utilizados en este trabajo, se puede decir que nuestro test es un buen predictor de las puntuaciones que los alumnos obtendrían al aplicar los diferentes test de inteligencia más usados por los orientadores de nuestra comunidad.





ESTUDIO 2. EVALUACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ALUMNOS  
DIAGNOSTICADOS CON Y SIN DISCAPACIDAD EN RELACIÓN CON LAS  
CAPACIDADES COGNITIVAS

INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS

MÉTODO

Participantes

Materiales

- Test de la Figura Compleja de Rey
- Notas Escolares

Procedimiento

RESULTADOS:

Primer Objetivo: Diferencias en los Tests de Inteligencia

Segundo Objetivo: Diferencias en el Cuestionario Criterio

Tercer Objetivo: Diferencias en Potencial de Aprendizaje

Cuarto Objetivo: Diferencias en las Notas Escolares

CONCLUSIONES



ESTUDIO 2. EVALUACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ALUMNOS  
DIAGNOSTICADOS CON Y SIN DISCAPACIDAD EN RELACIÓN CON LAS  
CAPACIDADES COGNITIVAS

**INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS**

Este estudio se ha propuesto evaluar las diferencias entre alumnos diagnosticados con y sin discapacidad en relación con las capacidades cognitivas con el fin de determinar si existen diferencias en la asignación a cada grupo.

Para ello se han considerado las variables CI, potencial de aprendizaje y notas escolares.

La importancia de valorar el potencial de aprendizaje ha partido del principio de Feuerstein que considera que la diferencia entre los alumnos con discapacidad y los que no la tienen, radica de forma significativa en la capacidad para aprender de estos últimos.

También se ha estimado necesario incluir el estudio de las calificaciones de los alumnos y la relación que éstas pudiesen tener con la calificación de alumno con n.e.e. Las Notas Escolares se han utilizado como indicadoras de rendimiento académico.

En ocasiones es sorprendente que los alumnos para los que los profesores piden la calificación de discapacidad tengan todas sus asignaturas aprobadas y que no hayan repetido ningún curso, cuando se supone que la calificación de alumno con n.e.e debe darse cuando se han superado las medidas ordinarias, entre ellas la repetición tanto ordinaria como extraordinaria.

A partir de estas consideraciones los objetivos concretos para este estudio han sido:

- 1º Determinar si los alumnos obtenían puntuaciones diversas en los tests de inteligencia en función de la asignación o no a discapacidad.
- 2º Determinar si los alumnos obtenían puntuaciones diversas en los factores subyacentes del Cuestionario Criterio en función de la asignación a discapacidad.
- 3º Determinar si los alumnos obtenían puntuaciones diversas en los tests de potencial de aprendizaje en función de la asignación a discapacidad.
- 4º Determinar si los alumnos obtenían puntuaciones diversas en las notas escolares en función de la asignación a discapacidad.

## **MÉTODO**

### Participantes

Los sujetos que han participado en esta investigación han sido 136 niños y niñas (67 y 69) de Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO) de 6 a 12 años ( $M = 9.25$ ;  $D.T. = 1.88$ ) de diez centros escolares (Tabla 25) de zonas de Málaga de actuación educativa preferente (Decreto 99/1988 de 10 de Marzo). Los alumnos de esta muestra eran de clase social baja y media baja.

De los que participaron 57 han sido asignados a grupo de discapacidad y 69 a grupo de no discapacidad. La asignación a cada grupo fue hecha por la orientadora de cada centro, una vez aplicados los tests de inteligencia, cumplimentado el Cuestionario Criterio y llegando a un consenso en cada caso con el profesor tutor del alumno.

### Materiales

Además de los tests de inteligencia y del Cuestionario Criterio citados en el estudio 1, se han utilizado como materiales específicos para esta investigación el Test de la Figura Compleja de Rey y las Notas Escolares, materiales que se describen a continuación.

### Test de la Figura Compleja de Rey

El Test de la *Figura Compleja* de Rey (1994) se ha empleado para la valoración del potencial de aprendizaje siguiendo la metodología propuesta por Feuerstein (1993 p.382).

Este test aprecia el nivel del desarrollo intelectual y perceptivo-motor, atención, memoria visual inmediata, esfuerzo de memorización y rapidez mental. Se utiliza en clínica infantil y adulta para valorar la estructura espacial, agnosias, apraxias y organicidad.

Aunque no se dispone para esta prueba de datos de validez y fiabilidad, sí existen baremos españoles de centiles, tanto para el Test de Copia como para el de memoria, además para alumnos desde 5 a 15 años, lo que se ajusta por completo a las características de nuestra muestra.

La figura elegida por su autor (Rey, 1994) reúne las propiedades que interesaron posteriormente a Feuerstein, Rand, Haywood, Hoffman, y Jensen (1993) para evaluar el potencial de aprendizaje, ya que se trata de una estructura de conjunto lo bastante

complicada para exigir una actividad analítica y organizadora, a la vez que es de fácil realización gráfica y de que no tiene un significado evidente (capítulos 1 y 6).

Se descartaron otras pruebas de estos mismos autores, pues aunque podían fácilmente emplearse sin obstáculos, no existían para ellas baremos cuantitativos necesarios para esta investigación.

A pesar de lo anterior es conveniente recordar de nuevo que como dicen Feuerstein et al. (1993) que

Los datos cuantitativos que se desprenden de la diferencia entre la realización de tareas en un individuo antes y después del aprendizaje tienen un valor limitado como índice de cambio. A excepción de los casos de excelentes resultados, que constituyen una prueba evidente de las capacidades del individuo para adquirir y aplicar sus aprendizajes, la puntuación nos indica poco sobre los cambios que se podrán producir en el individuo. El concepto de extensión o cantidad de cambio es muy relativo en el LPAD. En un niño que no sabe contar, el hecho de que llegue a contar hasta cinco es más significativo que aprender a contar de cinco a diez en un niño que ya sabe contar de uno a cinco. Además, habrá que tener en cuenta la naturaleza e intensidad de la mediación necesaria para que llegue a ese aprendizaje. No preocupa tanto la eficacia del alumno durante la evaluación, cuanto que el mediador detecte y evalúe con gran fidelidad las condiciones que son obstáculo en el alumno para un funcionamiento más elevado. (p.397)

No obstante para este estudio empírico se usaron los datos cuantitativos referidos a las puntuaciones siguientes:

- Puntuación de la copia (1ª vez)
- Puntuación de la memoria (1ª vez)
- Puntuación de la copia (2ª vez)
- Puntuación de la memoria (2ª vez)
- Diferencia entre las dos pruebas de copia
- Diferencia entre las dos pruebas de memoria.

La diferencia entre las puntuaciones iniciales y finales, obtenidas estas últimas después del entrenamiento es lo que se puede considerar como potencial de aprendizaje.

### Notas Escolares

En el ámbito de Andalucía hasta el momento de la redacción de este trabajo, sólo ha sido posible para los alumnos, obtener la calificación de “Necesita Mejora” o “Progresó Adecuadamente”.

Así, las notas que utilizamos fueron las siguientes:

- Calificación en Conocimiento del Medio
- Calificación en Expresión Artística
- Calificación en Educación Física
- Calificación en Lengua Castellana
- Calificación en Lengua Extranjera- Inglés
- Calificación en Matemáticas
- Ponderación según si los alumnos habían cursado o no Lengua Extranjera. Es decir los alumnos de 1<sup>er</sup>. ciclo no la habían cursado y tenían por tanto sólo cinco notas escolares; los de 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup>. ciclos tenían seis calificaciones, por tanto ha sido necesario obtener una puntuación ponderada.

### Procedimiento

Se ha aplicado a los sujetos que participaron en la investigación el test de Rey siguiendo la metodología de Feuerstein. Se han obtenido las notas escolares de estos mismos sujetos utilizándose además los tests de inteligencia y el Cuestionario Criterio citados en el estudio 1,

Los tests de potencial de aprendizaje, de la misma forma que se ha hecho con los tests de inteligencia en esta investigación, han sido aplicados durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003 por los respectivos orientadores de cada centro. Igualmente, en algunos casos han sido administrados por alumnos de prácticas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación con el entrenamiento conveniente y la supervisión de la autora de este trabajo.

La forma de empleo del test de la Figura de Rey ha sido la propuesta por Feuerstein et al. (1993) que en resumen consiste en:

1<sup>o</sup> Pretest. Aplicación de la prueba completa, según en modelo del *Test de la Figura Compleja* de Rey (1994)

2º Entrenamiento de los sujetos

3º Posttest. Aplicación del test siguiendo el mismo procedimiento indicado en la 1ª fase.

Para este trabajo se han utilizado las puntuaciones alcanzadas tanto en el pretest como en el posttest. Para la corrección del test, en ambos casos, se ha empleado el baremo obtenido con datos españoles de editorial TEA EDICIONES (1980), que indica: “*Para una evaluación práctica de los resultados, y siguiendo el procedimiento establecido por P. A. Osterrieth, aunque sobre datos españoles, se ha establecido un baremo en centiles*” (p.9).

En líneas generales en esta prueba, se pide al sujeto, que copie y después reproduzca de memoria un dibujo geométrico complejo. Un detalle más completo sobre el procedimiento de la aplicación se expone a continuación.

En la fase de pretest existen dos partes. La parte A consiste en la copia de la figura compleja a partir del modelo. Para ello se coloca en un lugar visible una hoja o transparencia con la Figura Compleja de Rey. Se pide copiar la figura, en un folio que se ha entregado previamente a los alumnos. Cuando han terminado se recogen las hojas y se retira el modelo (hoja o transparencia) que se haya utilizado; la parte B consiste en trazar de memoria la figura. Para ello se entregan un nuevo folio blanco a cada alumno y se dice que vuelvan a dibujar la figura. Se indica que dibujen todo lo que recuerden, si algún alumno dice que no recuerda nada se insiste en que dibuje lo que recuerde.

En la fase de entrenamiento, que consideramos fase C o de aprendizaje, se enseña a los alumnos a dibujar la figura siguiendo las pautas dadas por Feuerstein y Hoffman (1993 p.382).

La fase de posttest consta de dos partes D y E.

La parte D, consiste en la copia de la forma compleja a partir del modelo. Para ello se coloca en un lugar visible una hoja o transparencia con la Figura Compleja de Rey. Se pide copiar la figura de nuevo, en un folio que se ha entregado previamente a los alumnos. Cuando han terminado se recogen las hojas y se retira el modelo (hoja o transparencia) que se haya utilizado.

La parte E consiste en dibujar de memoria la figura. Para ello se entregan de nuevo un folio blanco a cada alumno y se pide vuelvan a dibujar la figura. Se indica que dibujen todo lo que recuerden, si algún alumno dice que no recuerda nada se insiste en que dibuje lo que recuerde.

No hay límite de tiempo en ninguna de las partes. No se pasa de una parte a otra mientras no hayan terminado todos los alumnos la parte anterior.

Como se ha indicado, para la corrección de la prueba se ha utilizado la forma propuesta por Rey (1984, pp.10-11) y el baremo de este autor (pp. 12 y 14), aunque hemos elaborado nuestra propia plantilla para facilitar la corrección (Anexo 9).

En cuanto a las calificaciones escolares se han recopilado las de cada uno de los alumnos para valorar su posible retraso escolar, tomándolas de su expediente académico en cada uno de los centros.



## RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en el Test de la Figura de Rey y en las calificaciones escolares se muestran en las Tablas 45 y 46.

Tabla 45

VARIABLES			<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Test de la Figura de Rey  ( <i>N</i> = 163)	Copia 1	Puntuaciones centiles	36.18	34.89
	Memoria 1		35.06	33.84
	Copia 2		48.70	35.19
	Memoria 2		66.51	34.70

Tabla 46

Análisis descriptivos (media y desv. típica) de las Notas Escolares

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Notas Conocimiento del Medio	150	0	1	.69	.465
Notas Expresión Artística	150	0	1	.89	.318
Notas Educación Física	150	0	1	.95	.212
Notas Lengua Castellana	148	0	1	.39	.490
Notas Lengua Extranjera (inglés)	85	0	1	.54	.501
Notas Matemáticas	150	0	1	.44	.498
Nota media*10	150	0	10	6.60	2.751

### Primer Objetivo: Diferencias en los Tests de inteligencia

En este segundo estudio, como primer objetivo de trabajo, se ha tratado de determinar si los alumnos han obtenido puntuaciones diversas en los tests de inteligencia en función de la asignación o no a discapacidad.

En la Tabla 47 se muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas por los alumnos en función de las puntuaciones globales obtenidas y la asignación o no a grupo de discapacidad.

Tabla 47

<u>Análisis descriptivos (media y desv. típica) de los tests de inteligencia</u>				
<u>TESTS</u>	Asignación o no a grupo de discapacidad	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
TONI-2	Discapacidad	89.80	11.392	59
	Sin discapacidad	91.89	11.056	75
	Total	90.97	11.212	134
RAVEN	Discapacidad	69.95	14.435	59
	Sin discapacidad	76.45	15.517	75
	Total	73.59	15.340	134
K-BIT	Discapacidad	67.61	14.296	59
	Sin discapacidad	76.60	13.462	75
	Total	72.64	14.492	134
WISC-R	Discapacidad	57.42	11.259	59
	Sin discapacidad	69.89	12.824	75
	Total	64.40	13.616	134

Con la finalidad de determinar si se producen diferencias significativas entre los grupos de tests, se ha realizado un análisis de perfiles, tomando como factor intersujeto la asignación a discapacidad (sí o no) y como factor de medidas repetidas los tests de inteligencia (TONI-2, RAVEN, K-BIT, WISC-R). La VD. es el CI.

El análisis arroja significación estadística en relación con la asignación a discapacidad [ $F(1,132) = 21.01$ ;  $p < .001$ ], mostrando que el CI de los sujetos con discapacidad ( $M = 71.79$ ) es menor que el CI de los sujetos sin discapacidad ( $M = 78.71$ ). Por otro lado, las diferencias entre los tests de inteligencia también fueron significativas [ $F(3,130) = 195.85$ ;  $p < .001$ ], mostrando que el CI obtenido con el TONI-2 es el mayor.

Finalmente, en relación con la interacción de los dos factores, el análisis arroja significación estadística [ $F(3,130) = 6.390$ ;  $p < .001$ ], lo que indica que las puntuaciones en los tests varían según la asignación a discapacidad.

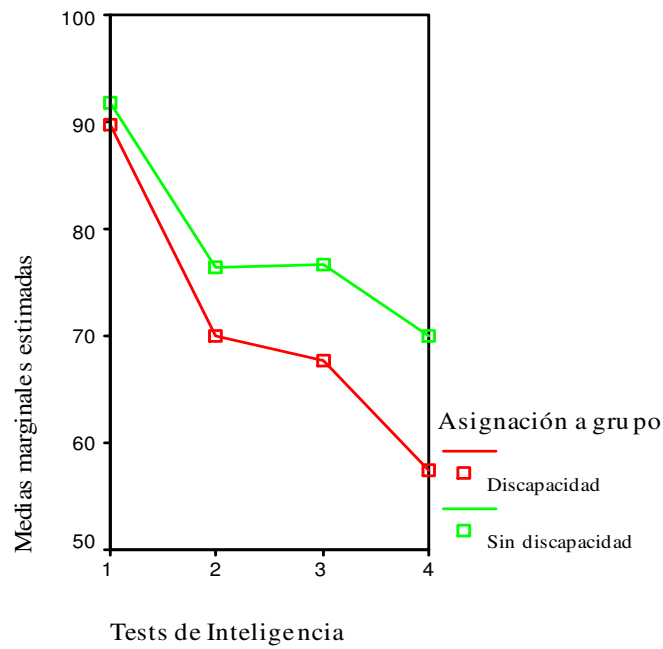
Con el propósito de determinar aquellos tests de inteligencia en los que los sujetos difieren significativamente en función de la asignación o no a discapacidad se ha realizado una prueba *t* para grupos independientes para cada interacción de los tests. Los resultados indican, tal y como se muestra en la Tabla 48 que los alumnos con discapacidad obtienen unas puntuaciones globales de CI inferiores a los sujetos sin discapacidad cuando desempeñan los tests de inteligencia RAVEN, K-BIT, y WISC-R (Gráfico 5).

Tabla 48

<u>Prueba <i>t</i> para igualdad de medias (test y asignación a grupo de discapacidad)</u>			
Variables	gl	<i>t</i>	p
TONI	134	-.976	.165
RAVEN	135	-2.144	.017
K-BIT	132	-3.734	<.001
WISC-R	135	-5.798	<.001

Gráfico 5

Medias de los tests de inteligencia en función de la discapacidad (TONI-2 = 1, RAVEN =2, K-BIT = 3 y WISC-R = 4)



Segundo Objetivo: Diferencias en el Cuestionario Criterio

Con la finalidad de determinar si los alumnos obtienen puntuaciones diversas en los factores subyacentes del Cuestionario Criterio en función de la asignación a discapacidad, se ha realizado un análisis de perfiles. La variable de agrupación ha sido tipo de asignación (discapacidad y no discapacidad) y las variables dependientes los factores subyacentes del Cuestionario Criterio (área lógica-matemática, conducta adaptativa, expresión oral, expresión artística, lecto-escritura y atención-memoria).

En la Tabla 49 se muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas por los alumnos en función de las puntuaciones globales obtenidas y la asignación o no a discapacidad.

Tabla 49

Análisis descriptivos (media y desv. típica) de puntuaciones factoriales del Cuestionario Criterio

Puntuaciones Factoriales	Asignación o no a grupo de discapacidad	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
pf área lógica-matemática	Discapacidad	-.28	.815	53
	Sin discapacidad	.30	1.139	72
	Total	.05	1.052	125
pf conducta adaptativa	Discapacidad	.18	1.096	53
	Sin discapacidad	-.08	1.000	72
	Total	.03	1.046	125
pf expresión oral	Discapacidad	.02	1.053	53
	Sin discapacidad	.19	1.091	72
	Total	.11	1.074	125
pf expresión artística	Discapacidad	-.22	.927	53
	Sin discapacidad	.23	1.084	72
	Total	.04	1.042	125
pf lecto-escritura	Discapacidad	-.12	.952	53
	Sin discapacidad	.21	1.085	72
	Total	.07	1.041	125
pf atención-memoria	Discapacidad	.20	1.031	53
	Sin discapacidad	-.04	.981	72
	Total	.06	1.006	125

Con la finalidad de determinar si se producen diferencias significativas entre los grupos de factores, se ha realizado un análisis de perfiles, tomando como factor intersujeto la asignación a discapacidad (si o no) y como factor de medidas repetidas los factores del Cuestionario Criterio (área lógica-matemática, conducta adaptativa,

expresión oral, expresión artística, lecto-escritura y atención-memoria). La VD. es la puntuación factorial.

El análisis no muestra significación estadística en relación con la asignación a discapacidad [ $F(1,123) = 2.9$ ;  $p < .90$ ], mostrando que la puntuación factorial de los sujetos con discapacidad no difiere significativamente de los sujetos sin discapacidad. Por otro lado, las diferencias entre los factores del Cuestionario tampoco ha sido significativa [ $F(5,119) = 0.21$ ;  $p < .95$ ].

Finalmente, en relación con la interacción de ambos factores, el análisis arroja significación estadística [ $F(5,119) = 4.29$ ;  $p < .001$ ], lo que indica que las puntuaciones en el Cuestionario Criterio varían según la asignación o no a discapacidad.

Con la finalidad de analizar aquellos factores del Criterio donde los sujetos difieren significativamente en función de la asignación o no a discapacidad de manera significativa se ha realizado una prueba  $t$  para cada VD (Tabla 50).

Tabla 50

Diferencias en la asignación a discapacidad según los factores del Cuestionario

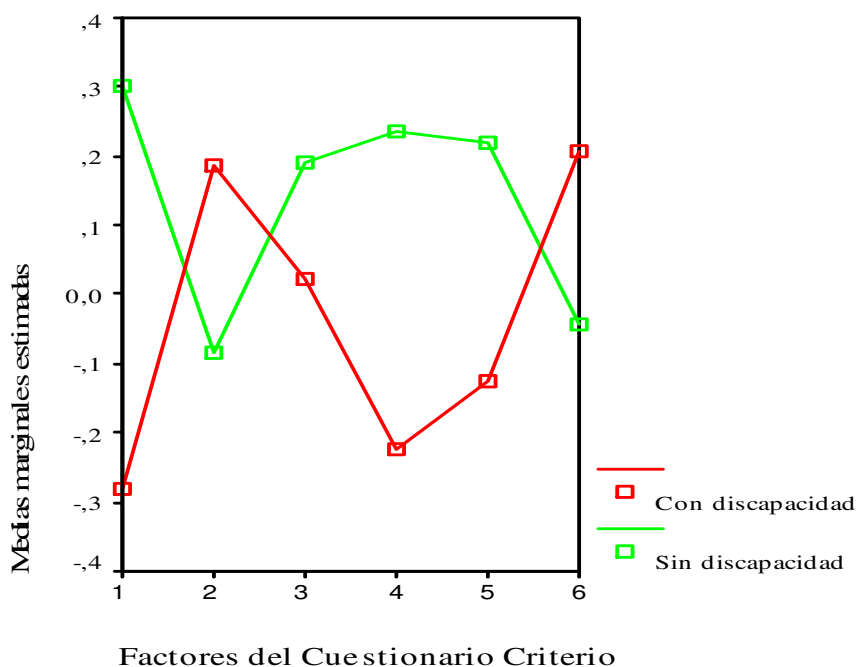
Criterio

VARIABLES	gl	t	p
Área Lógica-Matemática	122.92	-3.343	.000
Conducta Adaptativa	123	1.430	.077
Expresión Oral	123	-.870	.193
Expresión Artística	123	-2.483	.007
Lecto-Escritura	123	-1.834	.034
Atención-Memoria.	123	1.376	.085

Los resultados indican que los grupos difieren significativamente en las áreas Lógica-matemática, Expresión Artística y Lecto-Escritura. El análisis de medias, tal y como se muestra en el Gráfico 6, indica que los alumnos sin discapacidad obtienen puntuaciones mayores que los alumnos con discapacidad en estas tres áreas.

Gráfico 6

Medias en puntuaciones factoriales del Cuestionario Criterio (1 == Área Lógica-Matemática, 2 = Conducta Adaptativa, 3 = Expresión Oral, 4 = Expresión Artística, 5 = Lecto-Escritura, 6 = Atención-Memoria) en función de la discapacidad



Tercer Objetivo: Diferencias en el Potencial de Aprendizaje

Se desea comprobar si los alumnos obtienen diferencias en el potencial de aprendizaje en función de la asignación o no a discapacidad.

Todos los sujetos desempeñaron el test de la Figura Compleja de Rey (1984) y se evaluó el rendimiento diferencial de los mismos con discapacidad y sin ella cuando desempeñaron el Test de Copia y el de Memoria. Ambos tests, como se ha dicho, se aplicaron en dos fases: Pretest y Postest.

Primera Fase. Test de Copia

En la Tabla 51 se muestran las medias y las *D.T.* que obtienen los alumnos en las dos fases de aplicación del test.

Tabla 51

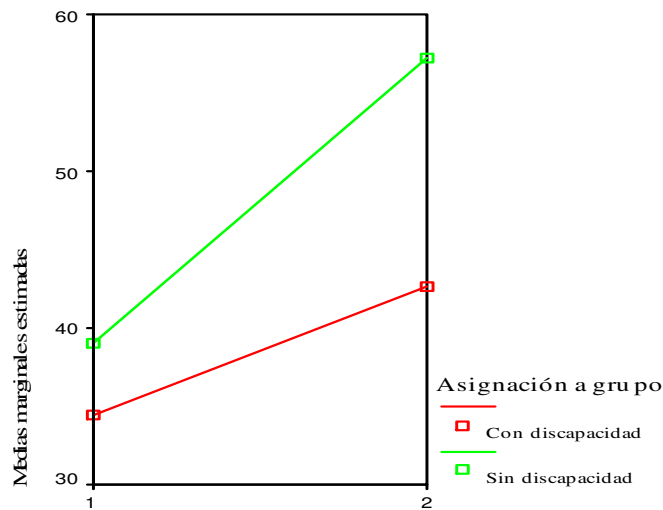
Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) del Test de Copia

Fases	Discapacidad	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
Pretest	Si	34.39	33.740	57
	No	39.06	36.119	69
Postest	Si	42.58	32.524	57
	No	57.23	35.763	69

Se ha realizado un ANOVA 2x2 de medidas parcialmente repetidas. Los factores han sido asignación o no a discapacidad y las fases de aplicación del test (pretest y postest).

Los resultados indican que no ha sido significativo el factor discapacidad [ $F(1,124) = 2.903$ ;  $p = .091$ ], pero sí lo ha sido el factor fase de aplicación del test [ $F(1,124) = 27.068$ ;  $p < .01$ ] y la interacción de ambos factores [ $F(1,124) = 3.879$ ;  $p = .05$ ], lo que indica que las puntuaciones obtenidas entre las fases de pretest y postest son diferentes entre los dos grupos (Gráfico 7).

## Gráfico 7

Medias del Test de Copia en función de la asignación a discapacidad

El contraste de medias indica que no se producen diferencias entre los grupos en la fase de pretest [ $t(124) = -.744$ ;  $p = .224$ ], pero sí en la fase de postest, [ $t(124) = -2.384$ ;  $p = .009$ ], obteniendo los alumnos sin discapacidad puntuaciones superiores ( $M = 57.23$ ) a la de los alumnos con discapacidad ( $M = 42.58$ ). Estos resultados sugieren tal como se representa en la Gráfica 7 que, el grupo de personas sin discapacidad presenta una ganancia mayor en el potencial de aprendizaje del pretest al postest.



Test de Memoria

En la Tabla 52 se representan las medias y las *D.T.* que obtienen los sujetos en el Test de Memoria.

Tabla 52

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) del Test de Memoria

Fases	Discapacidad	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
Pretest	Si	35.02	33.870	57
	No	38.39	34.616	69
Postest	Si	60.26	36.391	57
	No	73.88	31.546	69

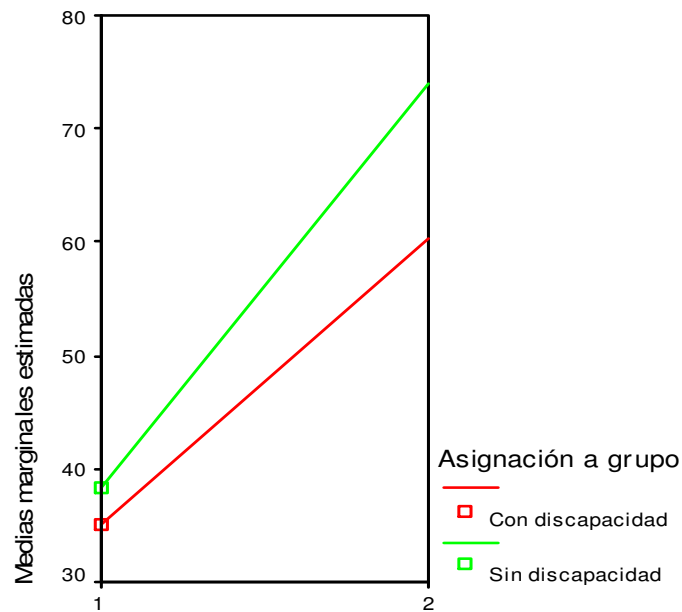
Se ha realizado un (ANOVA) 2x2 de medidas parcialmente repetidas. Los factores han sido los mismos que en Test de Copia.

Los resultados indican que ha sido significativo el factor fase de aplicación del test [ $F(1,124) = 122.26$ ;  $p < .001$ ], pero no lo ha sido el factor discapacidad [ $F(1,124) = 2.439$ ;  $p = .121$ ] ni la interacción de ambos factores [ $F(1,124) = 3.486$ ;  $p = .064$ ], lo que muestra que los sujetos obtienen puntuaciones diferentes en las fases de pretest y postest independientemente de la asignación o no a discapacidad (Gráfico 8).

El rendimiento de los alumnos es superior en la fase de postest ( $M = 67.72$ ) que en la de pretest ( $M = 36.87$ ), mostrando un incremento de aprendizaje en todos los sujetos.

Gráfico 8

Medias del Test de Memoria en función de la asignación a discapacidad



Objetivo 4. Diferencias en las Notas Escolares

En la Tabla 53 se representan las medias y las *D.T.* de las Notas Escolares. Para analizar las diferencias en las mismas entre los sujetos con y sin discapacidad se ha realizado una prueba *t* de Student para muestras independientes. Los resultados indican diferencias significativas entre ambos grupos [ $t(131) = -2.180$ ;  $p = .015$ ], siendo el grupo de alumnos con discapacidad el que obtiene notas inferiores ( $M = 5.88$ , Gráfico 9).

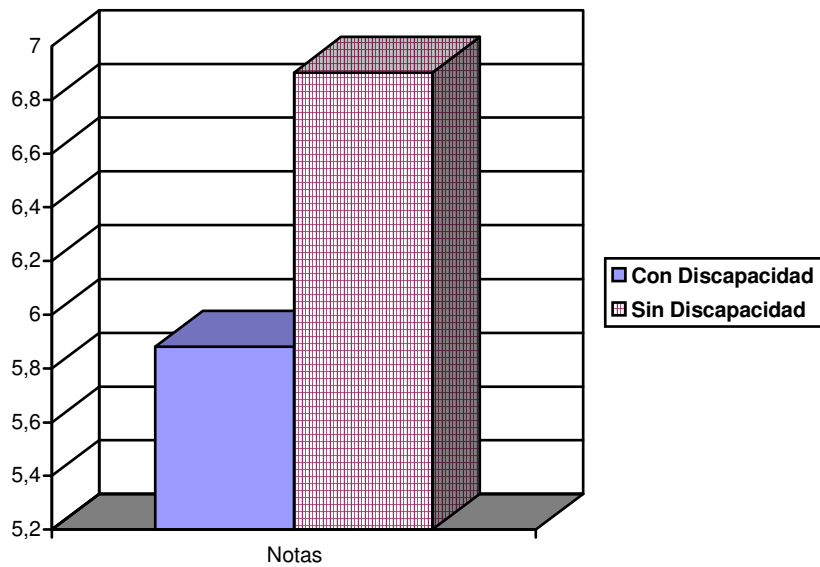
Tabla 53

Asignación a grupo de discapacidad y Notas Escolares (media y desv. típica)

nota media* 10	Asignación a grupo de discapacidad	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	N
	Con discapacidad	5.88	2.679	60
	Sin discapacidad	6.90	2.716	73

Gráfico 9

Medias de las Notas Escolares en función de la discapacidad



## CONCLUSIONES

En referencia a la puntuación CI, los resultados indican, que los alumnos con discapacidad obtienen unas puntuaciones globales del CI inferiores a los sujetos sin discapacidad cuando desempeñan los tests de inteligencia RAVEN, K-BIT, y WISC-R. Es decir, los resultados de estos tests coinciden con la asignación previa, hecha a grupo con discapacidad o sin discapacidad.

Se puede decir también que estos tres tests que aplicamos con frecuencia, distinguen entre alumnos con discapacidad y sin discapacidad, en cuanto a la puntuación CI que se obtiene.

Con respecto a las puntuaciones obtenidas en los factores subyacentes del Cuestionario Criterio, el análisis de medias, indica que los alumnos sin discapacidad obtienen puntuaciones mayores que los alumnos con discapacidad en las áreas de nuestro cuestionario: Área lógica-matemática, Expresión Artística y Lecto-Escritura. Sin embargo los alumnos con discapacidad obtuvieron mejores puntuaciones en las áreas de Atención y Conducta Adaptativa. Lo que parece indicar que los que no tenían discapacidad fueron enviados para su evaluación por sus déficits en atención y en conducta adaptativa, en definitiva por sus problemas de comportamiento.

En el test de potencial de aprendizaje, en la fase de copia se observa que las personas sin discapacidad obtienen puntuaciones superiores a las personas con discapacidad, tanto en la fase de pretest como en postest. No obstante en ambos grupos se incrementan los resultados en la fase de postest siendo mejor ese incremento en las personas sin discapacidad, lo que corrobora los planteamientos de Feuerstein cuando afirmaba que la diferencia de los niños con discapacidad con respecto a los que no la tienen, es la mayor capacidad de estos últimos para aprender.

En el Área de Memoria se observa que todos los sujetos mejoran después de un entrenamiento conveniente, siendo esta mejora superior en los alumnos sin discapacidad, aunque esta diferencia no resulto significativa.

Con respecto a las Notas Escolares y a pesar de las limitaciones como se ha dicho que presentan, se puede expresar que éstas discriminan entre los alumnos con discapacidad y los que no la tienen, ya que estos últimos obtienen calificaciones significativamente superiores.

ESTUDIO 3. CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES - INDICADORES DE ASIGNACIÓN DE ALUMNOS A GRUPOS DE N.E.E.

INTRODUCCIÓN: Objetivos y descripción del Cuestionario para Orientadores

MÉTODO

Participantes

Material

Procedimiento

RESULTADOS:

1. Valoración de los elementos generales del test
2. Inteligencia
  - 2.1. Elementos del funcionamiento intelectual específico
  - 2.2. Formas de evaluación
  - 2.3. Valoración de los diferentes tests que se sugieren
3. Conducta adaptativa
  - 3.1. Elementos que se valoran
  - 3.2. Formas de evaluación
4. Competencia curricular
  - 4.1. Elementos que se valoran
  - 4.2. Formas de evaluación
5. Potencial de aprendizaje
  - 5.1. Elementos que se valoran
  - 5.2. Formas de evaluación
6. Ambiente familiar
  - 6.1. Elementos que se valoran

6.2. Formas de evaluación

7. Problemas de conducta

7.1. Elementos que se valoran

7.2. Formas de evaluación

8. Motivación para aprender

8.1. Elementos que se valoran

8.2. Formas de evaluación

9. Personalidad

9.1. Elementos que se valoran

9.2. Formas de evaluación

10. Otros factores

10.1. Elementos que se valoran

10.2. Formas de evaluación

11. Valoración global

### ESTUDIO 3. CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES- INDICADORES DE ASIGNACIÓN DE ALUMNOS A GRUPOS DE N.E.E.

#### Introducción: Objetivos y Descripción del Cuestionario para Orientadores

En esta parte de la investigación se trató de proponer una forma de evaluación de los sujetos con discapacidad cognitiva, distinguiéndolos de los que presentan retraso límite, intentando que dicha evaluación diese respuesta a los problemas indicados.

Como se indicó en la introducción de esta tesis, estos problemas, en resumen, se refieren a que muchos de los niños para los que se pide en los colegios la calificación de discapacidad no son considerados retrasados ni en su entorno familiar ni social, es el colegio quien los considera “niños con discapacidad”. Otro problema expresado es que no existe un acuerdo entre el diagnóstico del retraso mental por parte de los orientadores, profesores o familias de los niños. Junto a esto se observan además discrepancias en los instrumentos, métodos y procesos de evaluación.

Una de las formas con la que se ha pretendido dar respuesta a estas cuestiones ha sido mediante el diseño de un cuestionario para orientadores de Enseñanza Primaria, llamado “Indicadores de asignación de alumnos a grupos de n.e.e” (Anexo 3), que se ha preparado como consulta a expertos y con los siguientes objetivos:

- 1º) Obtener información sobre la toma de decisión en estas cuestiones por parte de orientadores en ejercicio.
- 2º) Determinar la importancia que se da a cada uno de los elementos en la evaluación para decidir si un alumno puede considerarse o no con discapacidad psíquica asociada a retraso mental.

Respondiendo a estos objetivos, el cuestionario se ha diseñado teniendo en cuenta los diferentes componentes o elementos que han de ser incluidos para determinar las n.e.e. de los alumnos con retraso mental ligero-límite y se ha pretendido que el “profesional experto” nos comunique su opinión sobre dichos componentes. Así, los apartados que se incluyen en el cuestionario coinciden en general con los que se han descrito en esta tesis como necesarios para determinar si un alumno tiene o no n.e.e. asociadas a retraso mental ligero.

Se han añadido algunos otros rasgos o elementos que se han considerado menos relevantes, con el fin de que los entrevistados pudiesen valorarlos y se ha ofertado también la posibilidad de que se pudieran incluir algunos factores no citados pero considerados necesarios por el orientador que cumplimenta el cuestionario.

Las preguntas han ido referidas a que el profesional experto valore en concreto, las siguientes cuestiones:

A) Elementos o componentes que se consideran fundamentales para la determinación del retraso mental como son:

- Funcionamiento intelectual global
- Funcionamiento intelectual específico
- Conducta adaptativa
- Competencia curricular donde se incluyen el currículo prescriptivo y las calificaciones escolares
- Potencial de aprendizaje.

B) Importancia, es decir, el peso o valor que el orientador ha creído que debían tener cada uno de estos componentes para determinar las n.e.e. de los alumnos que han sido evaluados.

C) Calificación de pruebas de utilización frecuente, WISC-R, K-BIT, TONI-2, RAVEN y GOODENOUGH, valorando y expresando su utilidad.

D) Idoneidad de las formas de obtención de datos en la evaluación de alumnos con retraso mental (entrevistas, datos aportados por los profesores, observación directa y/o aplicación de materiales), así como la importancia dada a cada una de estas formas.

E) Valoración asignada a otros factores que se han considerado menos importantes en evaluación del retraso mental ligero, con objeto de contrastar. Estos factores a los que nos referimos recogen la opinión acerca de la influencia del ambiente familiar, los problemas de conducta, la motivación o el perfil de personalidad.



**MÉTODO:***Participantes*

Durante el curso 2002-03 el cuestionario se ha enviado a 60 profesionales distribuidos de la siguiente forma. Un total de 30 cuestionarios se han entregado a los orientadores en ejercicio de los Equipos de Orientación Educativa de Málaga (titulados que formaban parte de la Asociación de Psicólogos y Pedagogos de Málaga, ASIPEMA), mediante correo electrónico o bien personalmente; 30 cuestionarios más se entregaron a otros orientadores de Enseñanza Primaria. Todos estos profesionales son titulados en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, con al menos 5 años de experiencia. De ellos se han recibido cumplimentados los de 35 orientadores (6 titulados en Pedagogía, 18 titulados en Psicología, 2 en Psicopedagogía y 9 en Psicología y Pedagogía), en total 21 mujeres y 14 hombres.

*Material*

Se detalla a continuación el Cuestionario describiendo los 81 ítems que contiene. En cuanto a la forma, podemos decir que todos los ítems del cuestionario se han confeccionado para ser respondidos en una escala de 1 a 10. En cuanto al contenido, se ha diseñado incluyendo en primer lugar dos grupos de preguntas diferentes, unas referidas a los criterios de los textos clásicos para el diagnóstico del retraso mental y otras referidas a los instrumentos empleados. A estas preguntas se han añadido otras sobre la valoración de la discapacidad cognitiva en el ámbito escolar que hacen referencia a nuestra reflexión personal sobre dichos componentes de evaluación.

1. Ítems que hacen referencia a los contenidos del DSMIV –TR y el CIE-10 en la valoración del retraso mental

Con este grupo de ítems se ha pretendido conocer la opinión de los expertos sobre los componentes clásicos que vienen dados en el DSMIV –TR y el CIE-10 en la valoración del retraso mental. En estos textos se expresa que habría que tener en cuenta principalmente el funcionamiento intelectual del sujeto y su conducta adaptativa (Cuadros 1 y 2).

### 1.1. Ítems referidos a la determinación de la capacidad intelectual

#### A) Elementos que se evalúan

Ítems 1 y 2.- Funcionamiento intelectual global: se recoge la pregunta sobre si para la valoración de la discapacidad se tendría que tener en cuenta o no la capacidad intelectual general del sujeto.

Ítem 3.- Recoge la pregunta sobre si para la valoración de la discapacidad se tendría en cuenta o no el funcionamiento intelectual específico en conjunto de la persona.

Ítem 4.- Importancia que se daría al factor específico manipulativo para determinar el retraso mental.

Ítem 5.- Hace referencia al factor específico de razonamiento abstracto para determinar el retraso mental.

Ítem 6.- Se refiere al factor específico memoria para determinar el retraso mental.

Ítem 7.- Considera el factor específico atención para determinar el retraso mental.

#### B) Formas de evaluación de componentes de funcionamiento intelectual

Este grupo de ítems pretende conocer la importancia dada a cada una de las formas usualmente utilizadas para la valoración de la capacidad intelectual de los alumnos.

Ítem 8.- Entrevista a los padres

Ítem 9.- Entrevista a los profesores

Ítem 10.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 11.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos (Tabla 54).

Tabla 54

Ítems a considerar en la evaluación del retraso mental (DSMIV –TR y CIE-10): funcionamiento intelectual

<u>VALORACIÓN DEL RETRASO MENTAL</u>	
Funcionamiento Intelectual	
Global (Ítems 1 y 2)	Específico (Ítem 3)
Factores	Factor Manipulativo (Ítem 4)
	Razonamiento Abstracto (Ítem 5)
	Memoria (Ítem 6)
	Atención (Ítem 7)
<u>FORMAS DE EVALUACIÓN</u>	
-Entrevista a padres	(Ítem 8)
-Entrevista a profesores	(Ítem 9)
-Observación	(Ítem 10)
-Tests	(Ítem 11)

### C) Valoración de las pruebas según su utilidad

Los orientadores expresan a partir de estas preguntas la importancia que dan a cada uno de los tests más usuales en la valoración de la capacidad intelectual de los alumnos.

Ítem 12.- Test WISC-R

Ítem 13.- Test K-BIT

Ítem 14.- Test TONI-2

Ítem 15.- Test de RAVEN

Ítem 16.- Test de GOODENOUGH

Ítem 17.- Otros tests que el orientador considere que se deben aplicar.

### 1.2. Ítems referidos a evaluación de la conducta adaptativa

Estas conductas se refieren a la habilidad de los sujetos para cuidar de sí mismos y para relacionarse con otros en la vida diaria. Como se ha indicado en el

capítulo cinco de esta tesis, según el DSMIV-TR y el CIE-10 sería necesario que existiese un déficit en dos áreas de la conducta adaptativa, además de un CI por debajo de 70 para que se pudiera considerar en los sujetos, una discapacidad asociada a retraso mental.

Por esto recogemos en nuestro cuestionario la opinión de los expertos en los temas referente a la conducta adaptativa.

A) Elementos que se evalúan

Ítem 18.- Recoge la pregunta de si para la valoración de la discapacidad se consideraría o no la conducta adaptativa del sujeto.

Ítem 19.- Trata de que el orientador exprese la importancia dada a la conducta adaptativa teniendo como referencia el grupo-clase de los sujetos.

B) Desde el ítem 20 al 25, se expresa la importancia que se debería dar a las distintas habilidades referidas a la conducta adaptativa, siguiendo los criterios de *Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR)*.

Ítem 20.- Habilidades de Comunicación. Estas se refieren a la capacidad para comprender, expresar y demandar información a través del lenguaje.

Ítem 21.- Habilidades Sociales, que se definen como las relacionadas con intercambios con otras personas de forma acertada y beneficiosa.

Ítem 22.- Cuidado Personal son aquellas relacionadas con el aseo, alimentación, vestido, higiene y apariencia personal.

Ítem 23.- Salud y Seguridad. Hacen referencia a hábitos para tener una vida sana y a la evitación de peligros.

Ítem 24.- Vida en el Hogar. Son conductas relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, que incluye el cuidado de la ropa, tareas del hogar, mantenimiento adecuado, preparación y cocinado de comidas, etc.

Ítem 25.- Conocimiento del entorno o medio en el que vive. Expresa cómo el sujeto conoce y utiliza algunos recursos relacionados con el ambiente de su comunidad (calles, parques, áreas recreativas, tiendas, servicios, etc.).

C) Formas de evaluación de la conducta adaptativa (Tabla 55).

En estos ítems (26 a 29) se manifiesta la importancia de cada una de las formas que se utilizan para la valoración de la conducta adaptativa de los alumnos

Ítem 26.- Entrevista a los padres

Ítem 27.- Entrevista a los profesores

Ítem 28.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 29.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos.

Tabla 55

Ítems que parten de factores del DSMIV –TR y el CIE-10 sobre conducta adaptativa

<u>VALORACIÓN DEL RETRASO MENTAL</u>	
Conducta Adaptativa	
EN GENERAL: Ítems 18 y 19	COMPONENTES
	Habilidades de Comunicación (Ítem 20)
	Habilidades Sociales (Ítem 21)
	Cuidado Personal (Ítem 22)
	Salud y Seguridad (Ítem 23)
	Vida en el Hogar (Ítem 24)
	Conocimiento del entorno (Ítem 25)
FORMAS DE EVALUACIÓN	
-Entrevista a padres	(Ítem 26)
-Entrevista a profesores	(Ítem 27)
-Observación	(Ítem 28)
-Tests	(Ítem 29)

### 1.3. Otros componentes que forman parte de la evaluación del retraso mental

Existen, como ya se ha indicado, otros componentes que, aunque no se consideran necesarios en la evaluación del retraso mental por parte del DSMIV –TR y el CIE-10, sí son tenidos en cuenta por los profesionales que realizan la evaluación de la discapacidad como tarea habitual en el ámbito escolar. Estos se refieren a la competencia curricular, potencial de aprendizaje, ambiente familiar, problemas de conducta, motivación y perfil de personalidad.

#### 1.3.1. Ítems referidos a la determinación de la competencia curricular (Tabla 56)

La competencia curricular se refiere, en líneas generales, a los conocimientos escolares que el alumno demuestra que posee (Ítems 30 y 31). Estos ítems recogen la pregunta de si para la valoración de la discapacidad se tendría en cuenta o no la

competencia curricular del alumno y la importancia que el orientador daría a la competencia curricular para determinar el retraso mental del alumno, teniendo como referencia su grupo-clase.

Se pueden valorar la competencia curricular a través del currículo prescriptivo o de las calificaciones (notas escolares).

#### A) Currículo prescriptivo (Ítems 32 y 33)

El currículo prescriptivo hace referencia a los conocimientos mínimos que, en cada área, el alumno debe alcanzar según la legislación. Estos conocimientos mínimos que el alumno debe adquirir se plasman en la programación de etapa, ciclo o aula.

Nuestra pregunta se refiere a la importancia que se daría a la competencia curricular en cuanto al currículo prescriptivo para determinar el retraso mental del alumno, teniendo como referencia su grupo-clase.

#### B) Elementos que se evalúan

Relevancia que se daría a la competencia curricular del alumno en cuanto al currículo prescriptivo en las siguientes áreas:

Ítem 34.- Expresión oral

Ítem 35.- Lectura

Ítem 36.- Escritura

Ítem 37.- Conocimientos Matemáticos

Ítem 38.- Cálculo

Ítem 39.- Expresión Artística.

Ítem 40.- Se valoran con este ítem las notas escolares, o sea las calificaciones dadas por los profesores en las diferentes asignaturas o áreas y que se incluyen en el expediente académico de cada alumno.

#### C) Formas de evaluación de la competencia curricular (Tabla 56)

Importancia dada a cada una de las formas que se enumeran a continuación para la valoración de la competencia curricular de los alumnos.

Ítem 41.- Entrevista a los padres

Ítem 42.- Entrevista a los profesores

Ítem 43.- Observación directa del alumno y de los cuadernos de trabajo de clase por parte del orientador

Ítem 44.- Anotación de forma sistematizada del nivel de competencia alcanzado por el alumno en cada uno de los objetivos propuestos en el Currículo Prescriptivo

Ítem 45.- Estudio las calificaciones escolares de su expediente académico

Ítem 46.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos.

Tabla 56

Ítems referidos a la valoración de la competencia curricular

<u>COMPETENCIA CURRICULAR</u>		
Ítems generales: 30 y 31	Currículo Prescriptivo (Ítems 32 y 33)	<u>Componentes del Currículo Prescriptivo:</u>
		Expresión oral (Ítem 34)
		Lectura (Ítem 35)
		Escritura (Ítem 36)
		Conocimientos Matemáticos (Ítem 37)
		Cálculo (Ítem 38)
		Expresión Artística (Ítem 39)
Notas escolares: Ítem 40		
<u>FORMAS DE EVALUACIÓN</u>		-Entrevista a padres (Ítem 41)
		-Entrevista a profesores (Ítem 42)
		-Observación (Ítem 43)
		-Anotación sistematizada competencia curricular (Ítem 44)
		-Estudio expediente académico (Ítem 45)
		-Tests (Ítem 46)

1.3.2. Ítems referidos a potencial de aprendizaje (Tabla 57)

A) Elementos que se evalúan

Ítem 47.- Recoge la pregunta de si para la valoración de la discapacidad se tendría en cuenta o no el potencial de aprendizaje del sujeto. El potencial de aprendizaje expresa de forma general, la capacidad que el alumno tiene para aprender.

Ítem 48.- Se recoge la pregunta de la importancia que el orientador daría al potencial de aprendizaje para determinar el retraso mental del alumno.

B) Formas de evaluación del potencial de aprendizaje, de la conducta, la motivación, el perfil de personalidad y otros

En este grupo de ítems se pregunta acerca de la importancia de cada una de las formas propuestas para la valoración de la conducta, la motivación, la personalidad y otros (Tabla 57). Estas formas son:

Ítem 49.- Entrevista a los padres

Ítem 50.- Entrevista a los profesores

Ítem 51.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 52.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos, etc.

Tabla 57

Resumen de los ítems referidos a potencial de aprendizaje, problemas de conducta, motivación, perfil de personalidad y otros

¿CÓMO VALORARÍA ESTOS FACTORES?					
Factores	Potencial de aprendizaje	Conducta	Motivación	Personalidad	Otros
Ítems	47 y 48	64 y 65	70 y 71	76 y 77	82 y 83
FORMAS DE EVALUACIÓN DE ESTOS FACTORES					
Nº de ítem					
Entrevista a los padres	49	66	72	78	84
Entrevista a los profesores	50	67	73	79	85
Observación	51	68	74	80	86
Tests	52	69	75	81	87



### 1.3.3. Ítems referidos al ambiente familiar

#### A) Elementos que se evalúan (Tabla 58).

Ítem 53.- Recoge la pregunta de si para la valoración de la discapacidad se tendría en cuenta o no el ambiente familiar en general del sujeto

Ítem 54.- Se recoge la pregunta de la importancia que el orientador daría a los diferentes aspectos del ambiente familiar, para determinar el retraso mental del alumno. Los ámbitos a considerar serían los que se citan a continuación.

Ítem 55.- Ambiente familiar en general

Ítem 56.- Nivel de integración familiar/relación padres y hermanos

Ítem 57.- Riqueza o carencia de estímulos facilitadores de aprendizajes

Ítem 58.- Nivel cultural

Ítem 59.- Nivel económico.

#### B) Formas de evaluación del ambiente familiar

En este apartado se sugiere la importancia de cada una de las formas que se citan, para la valoración del ambiente familiar de los alumnos.

Ítem 60.- Entrevista a los padres

Ítem 61.- Entrevista a los profesores

Ítem 62.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 63.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos.

Tabla 58

Ítems referidos al ambiente familiar

<u>AMBIENTE FAMILIAR</u>					
Ambiente familiar Global (Ítems 53 y 54)					
(Ítems)	Ambiente familiar en general (55)	Nivel de integración familiar (56)	Riqueza estimular (57)	Nivel cultural (58)	Nivel económico (59)
<b>FORMAS DE EVALUACIÓN</b>					
-Entrevista a padres (Ítem 60)					
-Entrevista a profesores (Ítem 61)					
-Observación (Ítem 62)					
-Tests (Ítem 63)					

1.3.4. Ítems referidos a problemas de conductaA) Elementos que se evalúan

Ítem 64.- Recoge la pregunta de si para la valoración de la discapacidad se tendría en cuenta o no los problemas de conducta que el alumno pudiera tener

Ítem 65.- Se pregunta acerca de la importancia que el orientador daría a los problemas de conducta para determinar el retraso mental.

B) Formas de evaluación de los problemas de conducta

Con este grupo de ítems se expresa la importancia de cada uno de estas formas que siguen, para la valoración de los problemas de conducta.

Ítem 66.- Entrevista a los padres

Ítem 67.- Entrevista a los profesores

Ítem 68.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 69.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos.

### 1.3.5. Ítems referidos a motivación o predisposición para aprender

#### A) Elementos que se evalúan

Ítem 70.- Recoge la pregunta de si para la valoración de la discapacidad habría que tener en cuenta o no la motivación o predisposición para aprender que el sujeto pudiera tener

Ítem 71.- Se pregunta acerca de la importancia que el orientador daría a la motivación o predisposición para aprender en la determinación del retraso mental del alumno.

#### B) Formas de evaluación de la motivación o predisposición para aprender

Se pregunta acerca de la importancia de cada uno de estas formas para la valoración de la motivación o predisposición para aprender.

Ítem 72.- Entrevista a los padres

Ítem 73.- Entrevista a los profesores

Ítem 74.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 75.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos.

### 1.3.6. Ítems referidos al perfil de personalidad

#### A) Elementos que se evalúan

Ítem 76.- Recoge la pregunta si para la valoración de la discapacidad habría que tener en cuenta o no el perfil de personalidad del sujeto.

Ítem 77.- Recoge la pregunta la importancia que el orientador daría al perfil de personalidad en la determinación del retraso mental del alumno.

#### B) Formas de evaluación del perfil de personalidad

Se pregunta acerca de la importancia de cada uno de estas formas para la valoración del perfil de personalidad.

Ítem 78.- Entrevista a los padres

Ítem 79.- Entrevista a los profesores

Ítem 80.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 81.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos.

### 1.3.7. Ítems referidos a otros factores

#### A) Elementos que se evalúan

Ítem 82.- Recoge la pregunta de si para la valoración de la discapacidad habría que tener en cuenta o no otros factores que no se hubiesen indicado en el cuestionario.

Ítem 83.- Se recoge la pregunta sobre la importancia que el orientador daría a estos otros factores en la determinación del retraso mental del alumno.

#### B) Formas de evaluación de otros factores

En este apartado se cuestionó a los orientadores sobre la forma en que ellos evaluarían los otros elementos que ellos mismos habían insertado.

Ítem 84.- Entrevista a los padres

Ítem 85.- Entrevista a los profesores

Ítem 86.- Observación directa del alumno por parte del orientador

Ítem 87.- Pruebas comerciales o tests psicotécnicos.

#### *Procedimiento*

El cuestionario ha sido contestado por orientadores de los Equipos de Orientación Educativa de Enseñanza Primaria, en el primer trimestre del curso 2002-03, bien mediante entrevista individualizada o mediante correo electrónico. Las instrucciones para contestar cada uno de los elementos de este cuestionario son las que figuran en la página inicial del mismo.

Se ha realizado un análisis descriptivo de cada una de las áreas valoradas en el cuestionario: inteligencia, conducta adaptativa, competencia curricular, potencial de aprendizaje, ambiente familiar, problemas de conducta, motivación para aprender, perfil de personalidad y otros factores.

## **RESULTADOS**

### 1. Valoración de los elementos generales del test

El 100% de los profesionales expertos que han cumplimentado el cuestionario, en las preguntas referidas a los elementos generales que deben formar parte de la evaluación de alumnos con discapacidad mental, han manifestado su acuerdo en que en la valoración de la discapacidad mental se deben incluir como componentes: el funcionamiento intelectual global y el específico, la conducta adaptativa, la competencia curricular, la motivación para aprender y el potencial de aprendizaje.

Sin embargo para otros elementos como los problemas de conducta, el ambiente familiar, el perfil de personalidad y otros varios que han indicado los orientadores, sí hubo discrepancia pues se observa que el porcentaje de acuerdo fue menor. Es decir, no todos los expertos han considerado necesario incluir estos últimos componentes en la valoración del posible retraso mental ligero o límite (Tabla 59).

Tabla 59

Importancia asignada a componentes que determinan la discapacidad mental

¿Para determinar el retraso mental ligero o límite de un alumno evaluarías los siguientes factores?		
Funcionamiento intelectual global	Si	100.0%
Funcionamiento intelectual específico	Si	100.0%
Conducta Adaptativa	Si	100.0%
Competencia Curricular	Si	100.0%
Potencial de aprendizaje	Si	100.0%
Ambiente familiar	Si	97.0%
Problemas conducta	Si	97.1%
Motivación	Si	100.0%
Personalidad	Si	85.7%
Otros	Si	44.0%

También, en una escala de 1 a 10, los orientadores han expresado la importancia que darían a cada uno de estos diferentes factores en el diagnóstico del retraso mental. Los estadísticos descriptivos (*M* y *D.T.*) se presentan en la Tabla 60.

Tabla 60

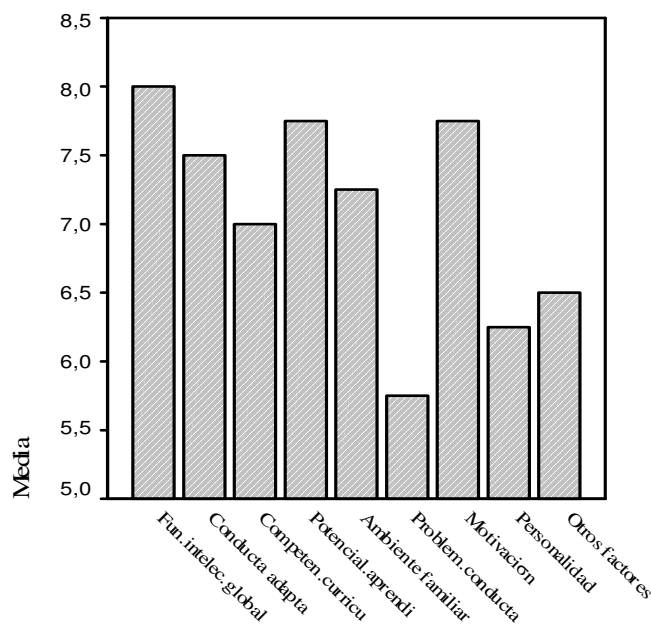
Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre importancia dada a los elementos generales en la determinación del retraso mental

<u>FACTORES VALORADOS</u>	<i>M</i>	D.T.
Funcionamiento intelectual global	7.74	1.442
Conducta adaptativa	7.66	1.552
Competencia curricular	6.80	1.762
Potencial de aprendizaje	7.97	1.468
Ambiente familiar	7.35	1.704
Problemas conducta	7.43	2.118
Motivación	7.36	1.674
Personalidad	7.35	1.704
Otros	6.60	.894

De más a menos se otorga importancia al potencial de aprendizaje, al funcionamiento intelectual global, a la conducta adaptativa, a los problemas de conducta, a la motivación, al ambiente familiar y al perfil de personalidad. Por último los factores menos valorados serían la competencia curricular y el grupo “otros” que como se ha dicho, se refiere a los que podían indicar libremente los orientadores (Gráfico 10).

Gráfico 10

Valoración de los componentes para la determinación de la discapacidad



## 2. Inteligencia

En el punto anterior se han comentado los componentes que a modo general se consideran en la valoración del retraso mental. A partir de aquí, nos referimos en forma específica a cada uno de estos factores o componentes, ocupándonos en primer lugar de los que corresponden a la valoración de la inteligencia.

### 2.1. Elementos del funcionamiento intelectual específico

Los componentes del funcionamiento intelectual específico, que se incluyen en esta área son Razonamiento Abstracto, Factor Manipulativo, Atención y Memoria.

Sobre el valor o importancia que se debe dar a cada uno de estos componentes, se indican en puntuación media como factores de mayor a menor importancia el razonamiento abstracto, el funcionamiento intelectual global, el factor manipulativo, la atención y por último la memoria (Tabla 61, Gráfico 11).

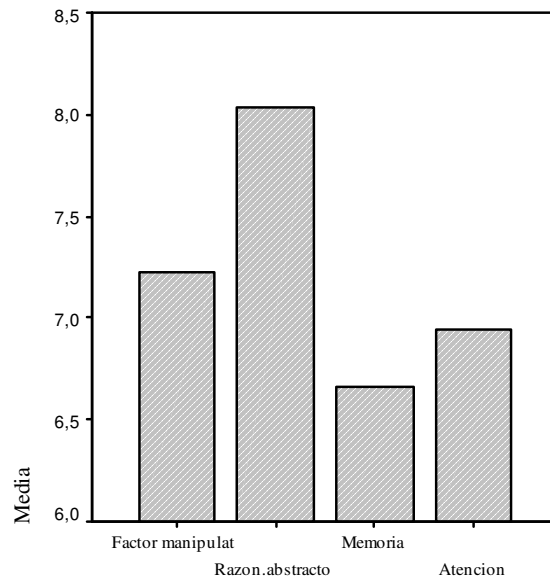
Tabla 61

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre la importancia dada a los componentes del funcionamiento intelectual específico

FACTORES VALORADOS	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Razonamiento abstracto	8.03	1.581
Factor manipulativo	7.23	1.646
Atención	6.94	1.781
Memoria	6.66	1.731

Gráfico 11

Importancia de componentes del funcionamiento intelectual específico



2.2. Formas de evaluación

En cuanto a cómo debería evaluarse el funcionamiento intelectual los entrevistados coinciden totalmente en que la forma idónea es la aplicación de pruebas comerciales o tests psicotécnicos (Tabla 62), siendo las entrevistas a profesores y menos aún las entrevistas a padres las formas menos elegidas para la determinación del funcionamiento intelectual en niños con retraso ligero o límite (Gráfico 12).

Tabla 62

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre ¿Cómo evaluaría el funcionamiento intelectual?

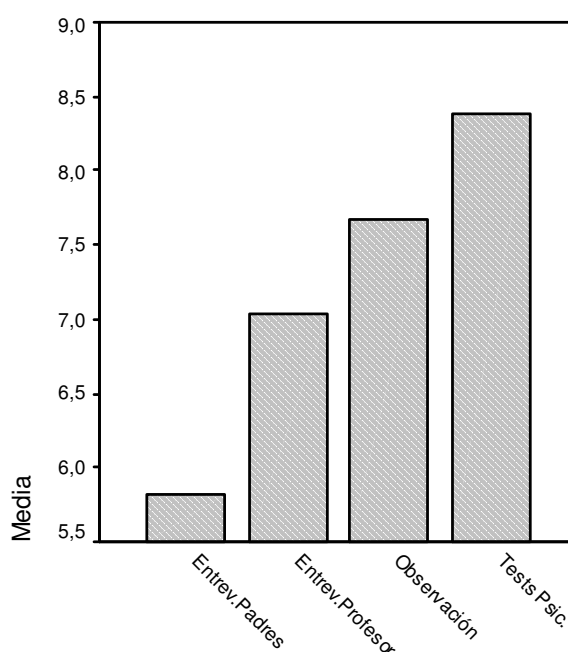
FORMAS DE EVALUACIÓN	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Tests	8.43	1.267
Observación	7.68	1.821
Entrevista al profesor	7.03	2.007
Entrevista a padres	5.82	2.691



Es cierto que los padres conocen a sus hijos en el ámbito familiar lo suficiente para opinar sobre su funcionamiento intelectual y pueden aportar una valiosa información a los profesionales, pero no los conocen de igual forma en el ámbito escolar. Frente a ellos, los profesores tienen una amplia muestra con la que poder comparar y una menor implicación afectiva por lo que generalmente pueden ser más objetivos.

Gráfico 12

¿Cómo evaluaría el funcionamiento intelectual?



### 2.3. Valoración de los diferentes tests que se sugieren

En la valoración de los diferentes tests que se sugieren para apreciar el funcionamiento intelectual global (Tabla 63), se puede decir que los orientadores prefieren por término medio los tests WISC-R, K-BIT, RAVEN, TONI-2 y GOODENOUGH en el orden aquí expuesto (Gráfico 13).

Ahora bien, los orientadores entrevistados han indicado otras pruebas que se describen en el Anexo 10. En este apartado, a modo de discusión, se darán además algunas razones por las que no pareció conveniente considerar que algunas de estas otras pruebas fuesen idóneas para la valoración del retraso mental.

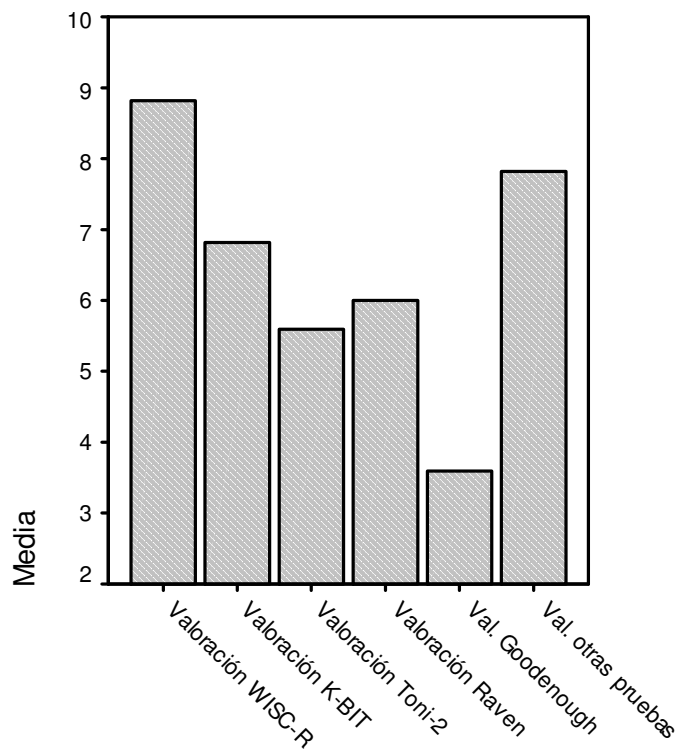
Tabla 63

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de la valoración de los tests de inteligencia por parte de orientadores

VALORACIÓN DE LOS TESTS DE INTELIGENCIA	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
WISC-R	8.89	.832
K-BIT	7.39	1.729
RAVEN	6.91	1.860
TONI-2	5.13	2.282
GOODENOUGH	4.70	1.976

Gráfico 13

Valoración de las pruebas según su utilidad



### 3. Conducta adaptativa

#### 3.1. Elementos que se valoran

Sobre la importancia dada a los distintos elementos de la conducta adaptativa (Tabla 64), se aprecia que los profesionales los consideran en el siguiente orden: habilidades de comunicación, habilidades sociales, cuidado personal, salud y seguridad, conocimiento del entorno y por último vida en el hogar (Gráfico 14).

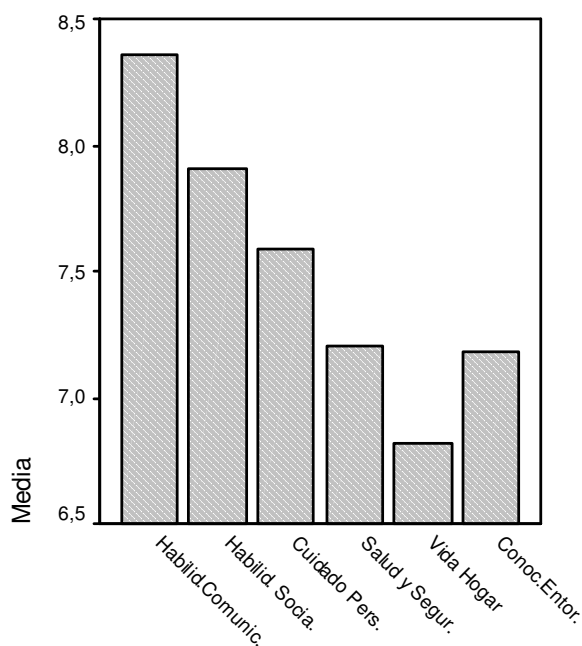
Tabla 64

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de los elementos componentes de la conducta adaptativa

ÁREAS EN LA CONDUCTA ADAPTATIVA	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Habilidades de comunicación	8.40	1.265
Habilidades sociales	7.94	1.187
Cuidado personal	7.63	1.610
Salud y seguridad	7.20	1.876
Conocimiento del entorno	7.18	1.749
Vida en el hogar	6.77	1.682

Gráfico 14

Valoración de elementos de la conducta adaptativa



### 3.2. Formas de evaluación

En la respuesta a cómo debería evaluarse la conducta adaptativa (Tabla 65), los entrevistados coinciden en que la forma adecuada es la observación directa por parte del orientador y la menos valorada la utilización de pruebas o tests psicotécnicos (Gráfico 15).

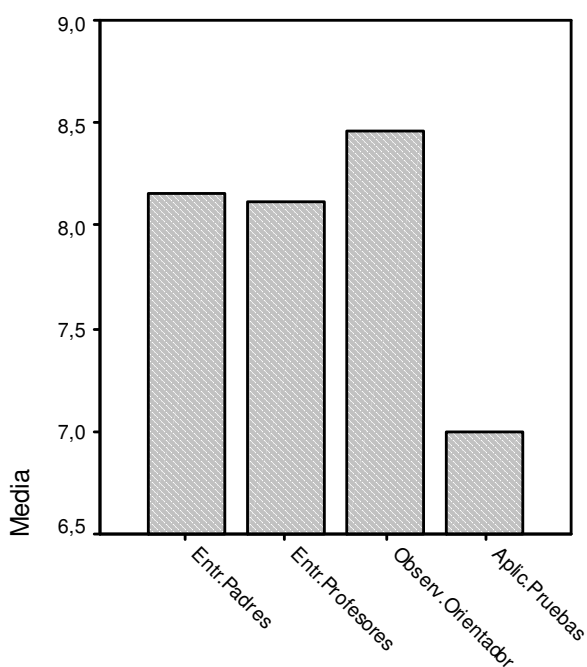
Tabla 65

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre formas de evaluación de la conducta adaptativa

FORMAS DE EVALUACIÓN	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Orientador	8.34	1.056
Profesor	8.14	1.264
Entrevista a padres	8.09	1.463
Pruebas	7.00	1.673

Gráfico 15

Formas de evaluación de la conducta adaptativa



#### 4. Competencia curricular

##### 4. 1. Elementos que se valoran

La competencia curricular puede evaluarse teniendo en cuenta tanto el currículo prescriptivo como las calificaciones escolares.

En el currículo prescriptivo se han considerado las materias instrumentales junto con la expresión artística. El conocimiento del medio se valora en el área de conducta adaptativa como conocimiento del entorno. Los resultados de la importancia dada a los distintos elementos de la competencia curricular (currículo prescriptivo) se representan en las Tablas 66, 67 y Gráfico 16.

Tabla 66

Importancia asignada al currículum prescriptivo y a las notas escolares para determinar la discapacidad mental

VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR		
	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Currículum prescriptivo	6.09	1.910
Notas Escolares	5.63	1.573

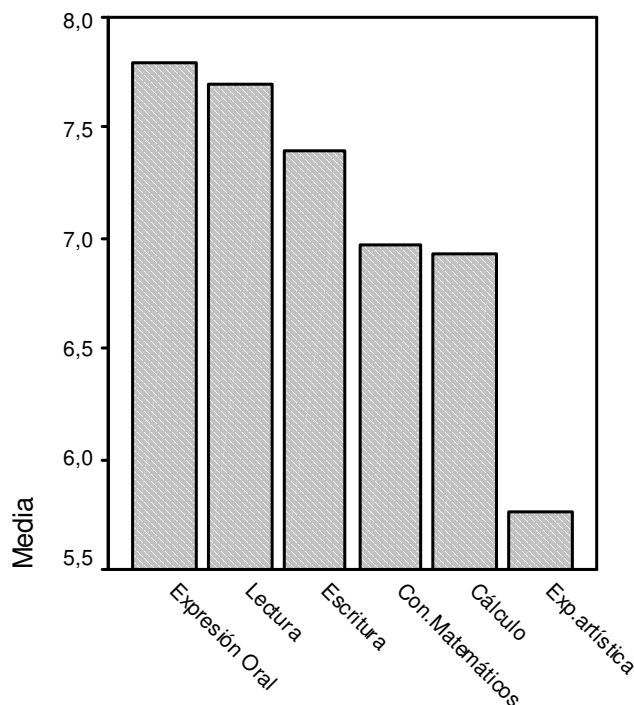
Tabla 67

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre la importancia asignada a las diferentes áreas de la competencia curricular

ÁREAS	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Expresión oral	7.86	1.593
Lectura	7.83	1.505
Escritura	7.59	1.520
Conoc. Matemáticos	7.12	1.629
Cálculo	6.97	1.784
Exp.artística	5.76	1.480

Se da una mayor importancia a la expresión oral, lectura, escritura, conocimientos matemáticos y por último al cálculo y la expresión artística.

Gráfico 16

Valoración de componentes de la competencia curricular4.2. Formas de evaluación

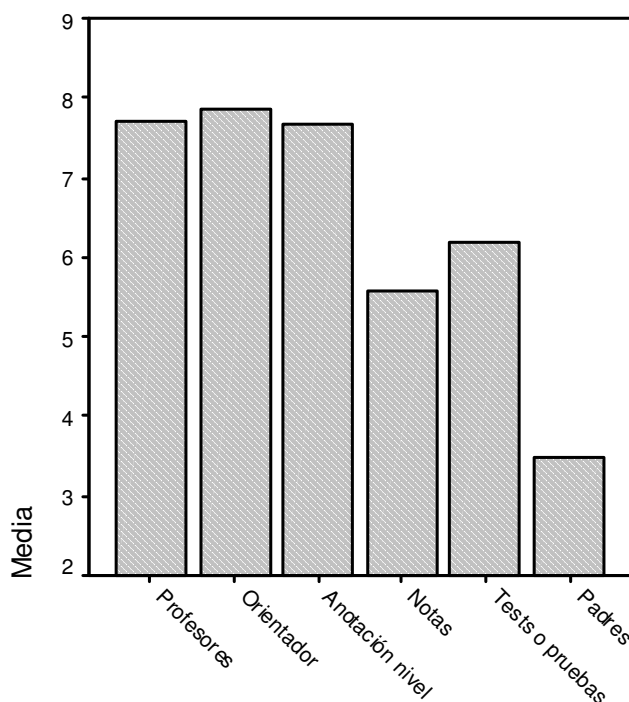
Al expresar su opinión acerca de cómo debería evaluarse la competencia curricular los orientadores de nuestra muestra, manifiestan por término medio (Tabla 68) que la mejor forma es la observación directa por su parte, siguen la entrevista a profesores, la anotación sistemática del nivel de competencia curricular y la aplicación de pruebas comerciales o tests psicotécnicos; siendo las calificaciones escolares y la entrevista a padres las formas menos elegidas (Gráfico 17).

Tabla 68

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica): formas de evaluación de la competencia curricular

FORMAS DE EVALUACIÓN	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Observación del orientador	7.89	1.623
Entrevista al profesor	7.76	1.759
Anotación niveles de la competencia curricular	7.68	1.804
Pruebas o tests	6.33	2.496
Calificaciones escolares	5.77	1.750
Entrevista a padres	3.91	1.798

Gráfico 17

Forma de evaluación de la competencia curricular5. Potencial de aprendizaje5.1. Elementos que se valoran

Se ha preguntado si el orientador consideraría el potencial de aprendizaje de los alumnos para los que se pide la calificación de retraso mental y la importancia dada a esta área (Tablas 59 y 60).

5.2. Formas de evaluación

En la contestación dada a la pregunta “¿Cómo debería evaluarse del potencial de aprendizaje?”, los entrevistados coinciden por término medio (Tabla 69) en que la forma es la observación por parte del orientador, seguida de tests o pruebas comerciales. Las entrevistas a profesores o padres son las formas menos elegidas para valorar el potencial de aprendizaje (Gráfico 18).

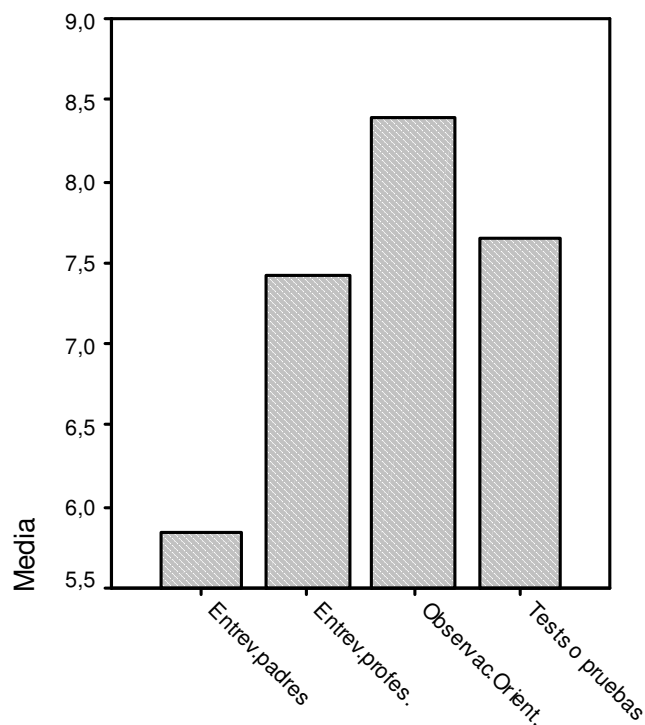
Tabla 69

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de evaluación del potencial aprendizaje

FORMAS DE EVALUACIÓN	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Observación del orientador	8.26	1.245
Tests o pruebas	7.74	1.789
Entrevista al profesor	7.32	1.273
Entrevista a padres	5.62	1.907

Gráfico 18

Forma de evaluación del potencial aprendizaje



En general, en las áreas citadas, se prefiere en primer lugar la intervención directa del orientador bien mediante la observación directa o la aplicación de pruebas, en segundo lugar estarían los datos aportados por el profesor del alumno y por último se tendrían en cuenta las aportaciones de los padres del alumno a evaluar o la aplicación de pruebas en los casos en que no se puso en primer lugar.



## 6. Ambiente familiar

### 6. 1. Elementos que se valoran

En cuanto a los componentes que se sugieren para valorar en el ambiente familiar (Tabla 70), los entrevistados aprecian más, por término medio, la riqueza estimular, el nivel de integración de los componentes de la familia y su nivel cultural seguido del económico (Gráfico 19).

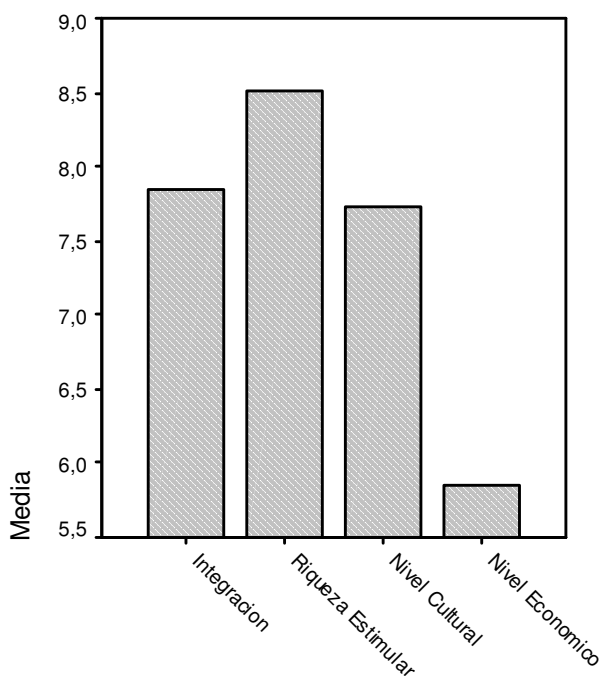
Tabla 70

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre valoración de los componentes del ambiente familiar

COMPONENTE DEL AMBIENTE FAMILIAR	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Riqueza estimular	8.50	1.161
Nivel integración	7.85	1.395
Nivel cultural	7.74	.994
Nivel económico	5.85	1.603

Gráfico 19

Valoración del ambiente familiar



## 6.2. Formas de evaluación

En respuesta a la pregunta sobre cómo debería evaluarse el ambiente familiar los entrevistados coinciden por término medio (Tabla 71) en que la mejor forma es la entrevista a padres. La forma menos elegida para valorar el ambiente familiar es la aplicación de tests o cuestionarios (Gráfico 20).

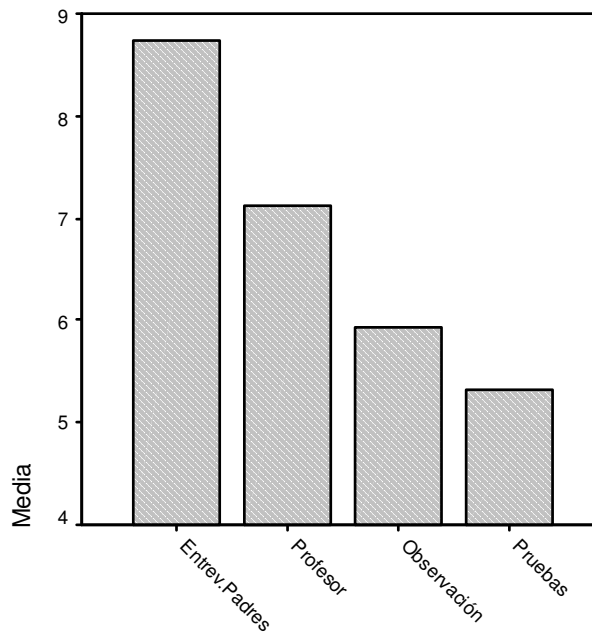
Tabla 71

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de evaluación del ambiente familiar

FORMAS DE EVALUACIÓN DEL AMBIENTE FAMILIAR	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Entrevista a padres	8.71	1.031
Entrevista a profesores	7.32	1.387
Observación del orientador	6.88	1.950
Tests o cuestionarios	5.33	2.289

Gráfico 20

Formas evaluación del ambiente familiar



## 7. Problemas de conducta

### 7.1. Elementos que se valoran

Se ha analizado si el orientador consideraría problemas de conducta de los alumnos para los que se pide la calificación de retraso mental y la importancia dada a esta área (Tablas 59 y 60).

### 7.2. Formas de evaluación

Con referencia a cómo deberían evaluarse los problemas de conducta los entrevistados coinciden por término medio (Tabla 72) en que la forma más acertada es la observación del alumno por parte del orientador y la entrevista a profesores. La aplicación de tests es la forma menos elegida para valorar problemas de conducta (Gráfico 21).

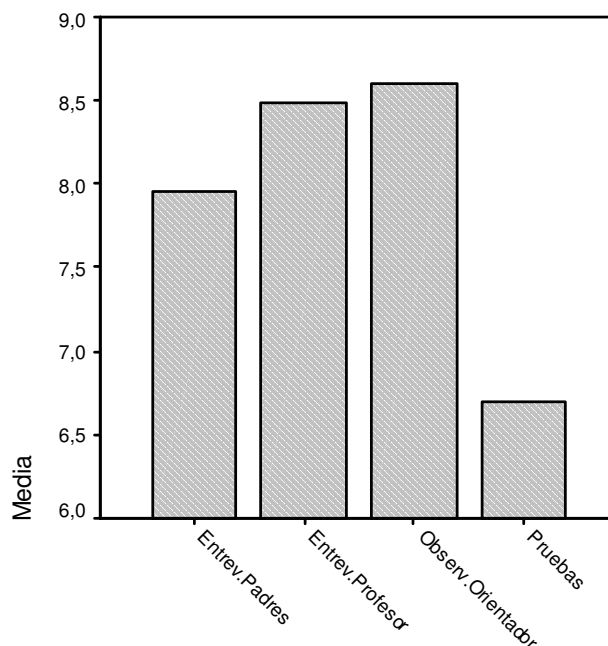
Tabla 72

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de valoración de problemas de conducta

FORMAS DE VALORACIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Observación del orientador	8.65	1.218
Entrevista a profesores	8.60	1.143
Entrevista a padres	8.09	1.541
Tests o cuestionarios	6.70	1.987

Gráfico 21

Formas evaluación de los problemas de conducta



8. Motivación para aprender

8.1. Elementos que se valoran

Se ha recogido información sobre si el orientador consideraría la motivación para aprender de los alumnos para los que se pide la calificación de retraso mental y la importancia dada a esta área, (Tablas 59 y 60).

8.2. Formas de evaluación

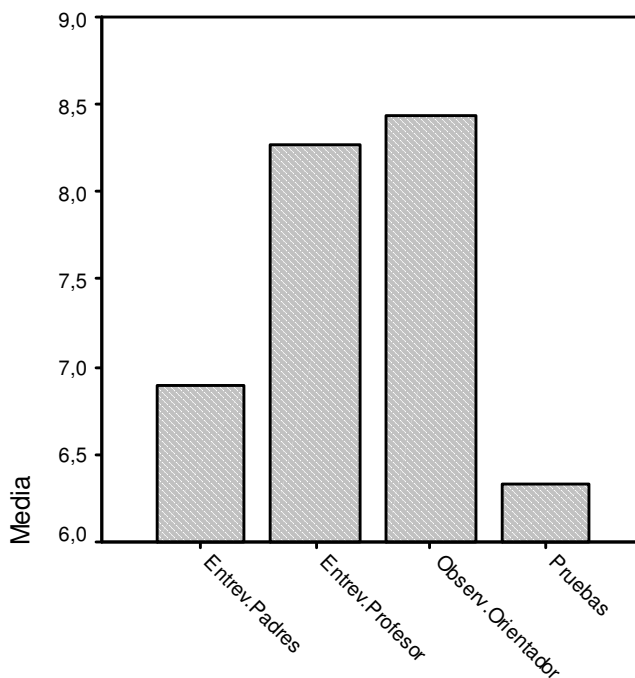
En la cuestión sobre cómo debería evaluarse la motivación para aprender, los entrevistados coinciden por término medio (Tabla 73) en que la forma es la observación del orientador. La aplicación de pruebas o tests y la entrevista a padres son las formas menos elegidas para valorar la motivación para aprender, (Gráfico 22).

Tabla 73

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de valoración de la motivación para aprender

FORMAS DE VALORACIÓN DE LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Observación del orientador	8.31	1.323
Entrevista a profesores	8.12	1.431
Entrevista a padres	6.78	1.913
Tests o cuestionarios	6.53	1.982

Gráfico 22

Valoración de la motivación para aprender9. Personalidad9.1. Elementos que se valoran

Se ha preguntado al orientador si consideraría el perfil de personalidad de los alumnos para los que se pide la calificación de retraso mental y la importancia dada a esta área (Tablas 59 y 60).

9.2. Formas de evaluación

Para la cuestión “¿Cómo debería evaluarse el perfil de personalidad?” los entrevistados coinciden por término medio (Tabla 74) en que la mejor forma es la observación por parte del orientador. La aplicación de pruebas comerciales es la forma menos elegida para valorar el perfil de personalidad. (Gráfico 23).

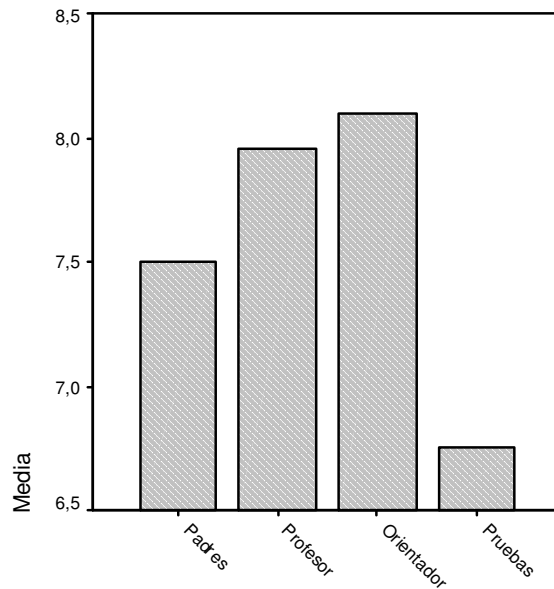
Tabla 74

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) de formas de valoración del perfil de personalidad

FORMAS DE VALORACIÓN DEL PERFIL DE PERSONALIDAD	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Observación del orientador	7.91	1.553
Entrevista a profesores	7.65	1.496
Entrevista a padres	7.23	1.726
Tests o cuestionarios	6.75	2.049

Gráfico 23

Valoración del perfil de personalidad



10. Otros factores

10.1. Elementos que se valoran

Se ha preguntado si el orientador consideraría otros factores en la evaluación de los alumnos para los que se pide la calificación de retraso mental y la importancia dada a esta área (Tabla 59). Los factores que sugieren los entrevistados se comentan en el Anexo 10.

10.2. Formas de evaluación

En todos estos factores indicados por parte de los orientadores se coincide en que la mejor forma de evaluación es la observación del orientador, seguidas de entrevista a profesores, entrevista a padres y aplicación de tests o cuestionarios (Tabla 75 y Gráfico 24).

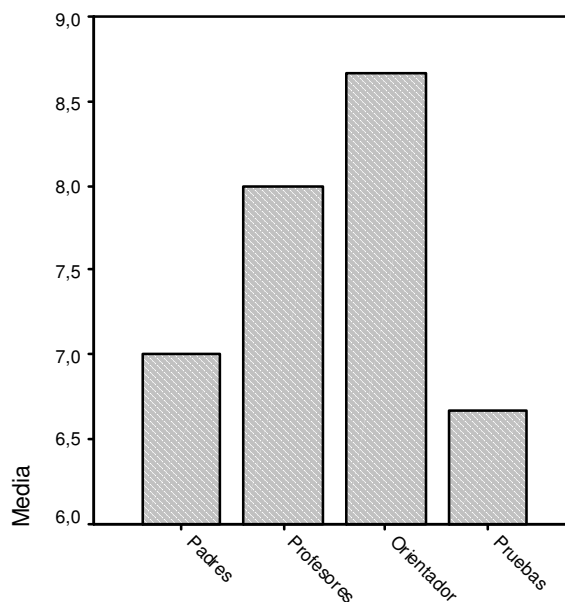
Tabla 75

Estadísticos descriptivos (media y desv. típica) sobre formas de evaluación de otros factores

FORMAS DE VALORACIÓN DE OTROS FACTORES	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Observación del orientador	8.13	1.126
Entrevista a profesores	7.44	1.236
Entrevista a padres	6.75	1.982
Tests o cuestionarios	6.67	1.528

Gráfico 24

Valoración de otros factores



## 11. VALORACIÓN GLOBAL

La observación por parte del orientador es la forma más elegida para la valoración de la discapacidad excepto en la evaluación del funcionamiento intelectual, pues en este caso se prefiere siempre la aplicación de tests psicotécnicos. La valoración de la aportación del profesor es preferente en casi todos los casos pero después de la elección del orientador.

La entrevista a padres es la forma menos elegida para evaluar el funcionamiento intelectual, la competencia curricular y el potencial de aprendizaje. Es decir los orientadores no utilizan los datos que los padres puedan aportar cuando se trata de factores de tipo cognitivo, aunque sí se utilizan en mayor medida cuando se trata de valorar el ambiente familiar.

En este capítulo se ha hecho el comentario cuantitativo del Cuestionario aplicado a los orientadores. También se han estudiado algunos datos cualitativos referidos a las respuestas que de forma abierta se han dado al Cuestionario. No obstante, dada la extensión de este comentario y conclusiones de este estudio, se ha considerado conveniente que esta parte sea incluida en el **Anexo 10**.



TERCERA PARTE

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE LA DETERMINACIÓN DE  
LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR



## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN



## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este trabajo se ha propuesto como objetivo general tratar de llegar a conseguir una forma de diagnóstico de la discapacidad intelectual asociada a retraso mental ligero (r.m.l.) en el ámbito escolar a través del diseño de una forma diferente de evaluación de la discapacidad cognitiva y partiendo de los resultados obtenidos en esta investigación.

Para ello se han seguido los siguientes pasos

1º) Estudio teórico de los temas de evaluación y diagnóstico de la discapacidad mental.

2º) Estudios empíricos sobre evaluación de las capacidades cognitivas, analizando los instrumentos más usados en nuestro entorno: tests de inteligencia, tests de potencial de aprendizaje y notas escolares, teniendo en cuenta además las variables edad y género de los alumnos así como la asignación o no a grupo de discapacidad.

3º) Diseño de dos cuestionarios, el primero de ellos como test criterio que sirviese para distinguir entre alumnos con discapacidad y sin ella y el segundo para que otros orientadores nos aportasen información sobre su actuación en las tareas de evaluación y diagnóstico, verificando con el primero de estos cuestionarios su correlación con los tests de inteligencia al uso.

Pasamos ahora a describir las observaciones correspondientes a los apartados anteriores.

1º) Se ha partido de que a veces el diagnóstico de retraso mental puede no estar claramente delimitado, lo que da lugar a confusiones en el diagnóstico.

Si seguimos el criterio que aquí se expone, la mayoría de los alumnos que calificamos en nuestros colegios como retrasados, no lo son. En mi opinión, la demanda de evaluación y diagnóstico de retraso mental responde más a una necesidad de ayuda del profesor para ese alumno concreto en cuanto a dificultades de aprendizaje o problemas de conducta que a una supuesta discapacidad o deficiencia. Un ejemplo de esta afirmación sería el texto que, tomado de FEAPS (2001), se ha presentado en el Anexo 2.

Es cierto que existen en las escuelas un gran número de niños con retrasos significativos que son considerados sin serlo “niños con retraso mental” para que de

esta forma puedan recibir apoyos específicos. Estos niños necesitan una atención especial que no puede asignarse siempre como obligación al profesor tutor. Éste se encuentra desbordado si tiene que atender a estos alumnos que realmente necesitan una ayuda de personal especializado, aunque no puedan ser considerados niños con retraso mental.

Otra cuestión es que, en los alumnos, la parte visible y que suele detectar el profesor es el bajo nivel en rendimiento y adaptación. Pero es posible que subyacente a esa parte visible pueda existir un problema cognitivo; más aún: investigaciones actuales tratan de avanzar un paso más relacionando el déficit neurológico y el cociente de inteligencia. Así Manaut-Gil, Vaquero-Casares, Quintero-Gallego, Pérez-Santamaría y Gómez-González (2004), expresan que “*Muchos niños con dificultades leves en el aprendizaje, problemas conductuales y alteraciones en el rendimiento académico presentan en la exploración neurológica los llamados déficits neurológicos ‘blandos’.*”(p.20), lo que sugiere perspectivas diferentes en lo que se refiere a los niños que el profesor considera necesitados de apoyo psicopedagógico.

En referencia a los materiales que pueden utilizarse, desde este estudio se aprecia que existen las pruebas necesarias para determinar el CI, pero no ocurre lo mismo con las pruebas sobre conducta adaptativa por lo que es frecuente recurrir al juicio de algún adulto que en ocasiones puede dar una información sesgada o no exacta. Por esto se detecta la necesidad de que nuevas investigaciones puedan cubrir este vacío de pruebas que hagan la detección adecuada sobre el déficit de conducta adaptativa para niños de Enseñanza Primaria Obligatoria. Parte del capítulo 6 de este trabajo explica la problemática encontrada al valorar cada una de las áreas que intervienen en la determinación de la discapacidad intelectual y entre ellas la del área de conducta adaptativa a la que nos referimos.

Existen además algunos problemas comunes en los cuestionarios o escalas que valoran conducta adaptativa, potencial de aprendizaje y competencia curricular ya que generalmente dichos cuestionarios no están diseñados para ser utilizados con alumnos de retraso ligero y no suelen establecer claramente un punto de corte que determine si existe o no discapacidad cognitiva. La explicación puede ser que una de las funciones más importantes para la que han sido diseñados estos instrumentos es la de establecer el consiguiente plan de intervención, no la de obtener la clasificación que nosotros necesitamos.

También en lo que se refiere a los tests que valoran la competencia curricular se observa que miden sólo un área determinada, por ejemplo: lenguaje, matemáticas, conocimiento del medio, etc., es decir, casi nunca cubren, todos los objetivos de un nivel escolar completo y habría por tanto que utilizar más de uno de estos tests en caso de querer hacer una evaluación completa.

Con respecto a las notas escolares hemos visto que, tal como éstas se han reflejado hasta ahora en nuestra comunidad autónoma, para ser empleadas como variables en investigación, presentan el problema de puntuar sólo con dos valores (prograsa adecuadamente o necesita mejora). Consideramos que si las calificaciones escolares tuviesen más matices podrían describir de una forma más exacta el éxito o fracaso del alumno aunque como ya se ha dicho parece que el motivo de esta dicotomía poco esclarecedora puede ser el favorecer la percepción de la autocompetencia de los alumnos.

Es sorprendente también que los escolares con discapacidad obtienen notas significativamente bajas con respecto a los que no son discapacitados, cuando a los primeros se les debería evaluar con su propia Adaptación Curricular Individualizada según la Orden de 18 de noviembre de 1996 sobre Evaluación de Alumnos con N.E.E. y por sólo su calificación de discapacidad no tendrían por qué tener calificaciones más bajas que los alumnos sin discapacidad.

2º) Como resultado de los dos primeros estudios empíricos se puede decir que, en la muestra que se ha analizado, existen diferencias entre los tests que se utilizan para la evaluación de la inteligencia, pero esta diferencia no ha sido significativa en el caso de los tests K-BIT y MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN, siendo éstos dos los que presentan una puntuación media con respecto al resto de los tests empleados, por lo que me parece que es más útil la utilización de ambas pruebas. Incluso personalmente sugiero la utilización de la primera porque de ella obtendríamos tres puntuaciones (CI Verbal, CI Matrices y CI Total) en lugar de una sola puntuación.

Los alumnos de nuestra muestra obtienen bajas puntuaciones en el Factor Verbal. Este resultado aparece con frecuencia en la evaluación de alumnos de la clase social baja, por lo que nuestros resultados están en línea con las investigaciones hasta ahora realizadas.

Con respecto al estudio referido a nuestro Cuestionario Criterio al comparar las distintas puntuaciones obtenidas, se aprecia que la puntuación más alta corresponde a Hábitos Elementales; lo que puede significar que estos escolares realmente pueden valerse por sí mismos y que su “discapacidad” por tanto no es tan “evidente” al menos en lo que se refiere a conducta adaptativa.

Las puntuaciones más bajas en nuestro Cuestionario Criterio corresponden a Escritura Coherente, a Total de Problemas, a Aplicaciones de Operaciones Aritméticas y a Valoración Global del Profesor sobre la Inteligencia del Alumno, por lo que pensamos que la opinión del profesor sobre estos niños a los que considera “con discapacidad” está en línea con la opinión que tiene de ellos en lo que se refiere a materias instrumentales e inteligencia.

En cuanto a las diferencias según el género y edad, en nuestro trabajo no se obtuvieron diferencias según la edad, por lo que pensamos que es igualmente válido al nivel de las todas las edades de EPO. En cuanto al género se obtuvieron diferencias significativas en área Lógica-Matemática a favor de los niños y en Conducta Adaptativa a favor de las chicas, lo que coincide con las investigaciones clásicas en esta área; sin embargo Trahtemberg (2003) citando un estudio de Educational Testing Service (ETS) de EE.UU. dice que esta diferencia en matemáticas, sólo se obtuvo en el nivel de 4º curso y en una muestra en que la comparación fue hecha nada más que con varones de raza blanca, pero que no hubo diferencias con otros grupos étnicos estudiados. Así afirma que *“La brecha de género en matemáticas está prácticamente cerrada en todos los grupos excepto en los hispanos, entre los que aún sobresalen los hombres”* (Género y Educación. Las mujeres ganan).

Con respecto a las notas escolares y a pesar de las observaciones que se han hecho, a partir de nuestro estudio se puede decir que éstas discriminan entre los alumnos con discapacidad y los que no la tienen, ya que estos últimos obtienen calificaciones significativamente superiores.

El estudio de correlación canónica entre nuestro Cuestionario Criterio y los tests de inteligencia indica que los alumnos evaluados con puntuaciones altas en el WISCR-VERBAL, WISCR-MANIPULATIVO y KBIT-VERBAL son también evaluados con altas puntuaciones en el test Criterio en todas sus dimensiones: Área Lógica-Matemática, Conducta Adaptativa, Expresión Oral, Expresión Artística, Lecto-Escritura, Atención-Memoria. Estos resultados muestran una consistencia



entre los tests de inteligencia que empleamos y la evaluación que el profesor realiza a través de nuestro Cuestionario.

También los alumnos evaluados con puntuaciones altas en los tests KBIT-MATRICES, RAVEN y TONI-2 son evaluados con puntuación alta en el Cuestionario Criterio en todas sus dimensiones: Lógica-Matemática, Conducta Adaptativa, Expresión Oral, Expresión Artística, Lecto-Escritura, Atención-Memoria (en esta última la correlación es negativa porque la puntuación en el factor está en sentido contrario). Igual ocurre en Expresión Oral, lo que resulta congruente puesto que estos tests no miden el factor verbal. Así los resultados obtenidos muestran de esta forma, consistencia entre los tests de inteligencia y la evaluación del profesor.

En cuanto a la asignación o no a grupo de discapacidad a través de nuestro Cuestionario Criterio los resultados indican que los grupos difieren significativamente en las áreas Lógica-Matemática, Expresión Artística y Lecto-Escritura. El análisis de medias, indica que los alumnos sin discapacidad obtienen puntuaciones mayores que los alumnos con discapacidad en estas tres áreas.

Los alumnos con discapacidad obtienen unas puntuaciones globales del CI inferiores a los sujetos sin discapacidad cuando desempeñan los tests de inteligencia RAVEN, K-BIT, y WISC-R, por lo que pensamos que la asignación a grupo de discapacidad está directamente relacionada con el CI de estos escolares.

Por lo que se refiere a las pruebas de potencial de aprendizaje se observa que la opción de esta evaluación es menos usada si la comparamos con el uso de los tests que determinan el CI, quizás porque existe un número muy limitado de pruebas a las que acceder y por complejidad de las mismas.

Todos los sujetos, independientemente de si fueron considerados o no con discapacidad, vieron incrementado su aprendizaje en la fase de copia del test de potencial de aprendizaje. No obstante en el grupo de personas sin discapacidad es donde se aprecia una ganancia mayor, lo que confirma la opinión de Feuerstein cuando expresa que lo que diferencia a los alumnos con discapacidad de los que no la tienen es su capacidad para aprender o potencial de aprendizaje.

En resumen se aprecia que los alumnos de nuestra muestra, que fueron asignados al grupo con discapacidad, son los que obtuvieron puntuaciones mas bajas en los tests de inteligencia, en nuestro Cuestionario Criterio, en los tests de Potencial de Aprendizaje y en las Calificaciones Escolares, pero no en Memoria a Corto Plazo

donde aunque tuvieron mejores puntuaciones los alumnos sin discapacidad, las diferencias no fueron significativas después del entrenamiento.

3° En el tercer estudio empírico se ha analizado el Cuestionario para Orientadores. Los resultados cualitativos se describen de forma detallada en el Anexo 10. Como resumen de las conclusiones obtenidas en este estudio destacamos lo siguiente.

La opinión de los profesionales expertos que cumplimentaron el cuestionario, es que en la valoración de la discapacidad mental se deben incluir como componentes el funcionamiento intelectual global y el específico, la conducta adaptativa, la competencia curricular, la motivación para aprender y el potencial de aprendizaje.

No todos los expertos consideraron necesario incluir los elementos: problemas de conducta, ambiente familiar, perfil de personalidad y otros varios que indicaron los orientadores, en la valoración del posible retraso mental ligero o límite. De mayor a menor se otorga importancia al potencial de aprendizaje, al funcionamiento intelectual global, a la conducta adaptativa, a los problemas de conducta, a la motivación, al ambiente familiar y al perfil de personalidad. Por último menos valorados serían la competencia curricular y el grupo “otros”.

Sobre el valor o importancia que se debe dar a los componentes del funcionamiento intelectual específico se indican en puntuación media como factores de mayor a menor importancia el razonamiento abstracto, el funcionamiento intelectual global, el factor manipulativo, la atención y por último la memoria. En cuanto a la forma de evaluación de estos componentes, en general la aplicación de pruebas, es por término medio la forma más elegida para la valoración de la discapacidad.

La observación por parte del orientador es la forma más elegida excepto en la evaluación del funcionamiento intelectual, pues en este caso se prefiere siempre la aplicación de tests psicotécnicos. La valoración de la aportación del profesor es preferente en casi todos los casos pero después de la elección del orientador.

La entrevista a padres es la forma menos elegida para evaluar el funcionamiento intelectual, la competencia curricular y el potencial de aprendizaje. Es decir los orientadores no utilizan los datos que los padres puedan aportar cuando

se trata de factores de tipo cognitivo, aunque sí se utilizan éstos en mayor medida cuando se trata de valorar el ambiente familiar.

Se destaca también que los tests de inteligencia que se han propuesto en esta investigación son conocidos y usados frecuentemente por los orientadores de nuestro entorno, por el contrario las pruebas sobre conducta adaptativa son menos conocidas y utilizadas e incluso en alguna ocasión se indica por parte de los orientadores en ejercicio, pruebas para valorar la conducta adaptativa que sólo valorarían una parte de la misma como son por ejemplo, los problemas comportamentales.

En cuanto a la valoración del ambiente familiar algunos profesionales expresan que esta valoración debe partir de la información dada por los padres, trabajadores sociales, profesores y alumnos valorando menos los tests o escalas de observación que pueda aplicar el orientador.

Se observa que la evaluación del ambiente escolar tiene un peso determinante en las decisiones de asignación a grupo de n.e.e. Siempre nos queda la duda de que el deseo de los profesores de aumentar el número de alumnos diagnosticados con n.e.e tenga como finalidad el potenciar los recursos del centro y las consiguientes mejoras para los propios alumnos.

También muchos de los alumnos que aumentan de forma innecesaria este censo de discapacidad son los que presentan problemas de conducta y también aparece en estos casos la duda de si bajo el problema de conducta subyace un déficit cognitivo.

Algunos orientadores opinan que sería necesario tener en cuenta las variables personales de cada alumno, atendiendo en cada caso concreto a determinados factores que pudieran ser más o menos relevantes, opinión con la que mostramos nuestro acuerdo ya que el estudio de cada caso concreto puede ser la forma más acertada para emitir un diagnóstico acertado.

A partir del estudio realizado, teórico y empírico, y analizando las diferentes conclusiones que obtenemos se ha hecho una propuesta de valoración de la discapacidad por r.m.l. en el ámbito escolar abierta para su posible experimentación. Esta propuesta partiría de la experimentación del Cuestionario Criterio (Anexo 7) y la realización del correspondiente baremo que incluimos en el capítulo referido a esta propuesta.

Finalmente no podemos olvidar el estudio de otras circunstancias con la que este trabajo podría ser mejorado, como por ejemplo: el juicio del profesor en el Cuestionario Criterio considerando si tiene o no experiencia en este ámbito, diferenciar los datos obtenidos por los diferentes aplicadores de las pruebas, comparar los resultados según las edades de los sujetos o el ciclo de EPO al que están adscritos y comparar los resultados de los diferentes centros escolares.

PROPUESTA DE LA DETERMINACIÓN DE LA DISCAPACIDAD  
INTELECTUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

1. Propuesta de la determinación de la discapacidad intelectual: justificación
2. Propuesta de evaluación del CI
3. Área de Conducta adaptativa
4. Área Aprendizajes Escolares
  - 4.1. Propuesta de evaluación de la competencia curricular
  - 4.2. Propuesta de evaluación del potencial de aprendizaje
  - 4.3 Propuesta de evaluación de la motivación para aprender
  - 4.4. Evaluación a través de las calificaciones escolares
5. Ambiente familiar, escolar y social
6. Otros datos a considerar



## PROPUESTA DE LA DETERMINACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

### 1. Propuesta de la determinación de la discapacidad intelectual: justificación

Esta investigación ha partido de la problemática encontrada en varios aspectos en la valoración de alumnos con inteligencia normal baja, retraso límite y r.m.l., unos referidos al propio sujeto, otros a los instrumentos empleados y otros al ambiente en el que se encuentran. Las cuestiones que se han planteado son las que siguen.

1º) ¿Cómo valorar el CI dadas las diferencias en los resultados obtenidos con los tests de inteligencia usuales aplicados a niños en edad escolar?

2º) ¿Cómo evaluar la conducta adaptativa?

3º) ¿Cómo evaluar el retraso escolar significativo?

4º) ¿Cómo diagnosticar a un niño que tiene una puntuación CI alrededor de 65 y su conducta adaptativa es la “normal” en su ambiente? Esto es frecuente que ocurra con alumnos procedentes de minorías étnicas, con niños de otras culturas y con los de clase social desfavorecida y en general, con la mayoría de los niños para los que el profesor pide el diagnóstico.

5º) ¿Cómo tomar una decisión final sobre el diagnóstico de discapacidad intelectual en el ámbito escolar donde vemos que influyen otros factores, aparte de los anteriores citados, como son el retraso escolar con respecto al grupo-clase, opiniones de los implicados (profesores, orientador, padres de los alumnos), tipo de centro (público, privado, recursos, etc.) y factores ambientales como puede ser la desventaja socioeducativa o el mismo clima del aula?

6º) Una vez que se ha tomado la decisión sobre el tipo de apoyos que debe recibir el alumno ¿Cuál es el grado de mejora obtenido tanto en sus calificaciones escolares como en sus aprendizajes escolares?

Esta tesis ha pretendido dar alguna respuesta a estos problemas. El punto de partida ha sido el propuesto por autores como Schalock (1992) en *American Association on Mental Retardation* y Vera (1997), cuando indican que la calificación

del retraso mental debe tener en cuenta aspectos como: Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas; Dimensión II: Consideraciones Psicológicas y emocionales; Dimensión III: Consideraciones físicas, etiológicas y de salud; Dimensión IV: Consideraciones ambientales. Añadimos a estos los considerados a partir del año 2002 por Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve et al. (2002) a partir de la nueva definición de la AAMR: Participación, Interacciones y Roles Sociales.

Los aspectos III y IV van más dirigidos a valorar los recursos necesarios que a la obtención de unas simples puntuaciones. Nuestra opinión coincide en cuanto a valoración se refiere, con la de estos autores. No obstante considerando estas dimensiones pensamos que este modelo es más útil en el ámbito social, donde como se ha dicho, la valoración se hace de forma más cuantitativa que en el escolar.

En nuestro trabajo se sugiere que, haciendo un paralelismo con lo anterior, la evaluación de la discapacidad intelectual en la escuela deje de ser una valoración cualitativa y pase a ser también más cuantitativa, lo que podría reducir significativamente los sesgos de la subjetividad del evaluador, aumentar el grado de atención a los alumnos que verdaderamente lo necesitan y lograr por tanto una adecuada gestión de los recursos. En este caso, los profesores podrían tener un importante papel en la determinación de las necesidades educativas de sus alumnos a través de lo que ellos mismos expresan previamente en el Cuestionario Criterio que cumplimentan (Anexo 7).

Así, en el entorno escolar se podría hacer más hincapié en los aspectos I, II y IV de los propuestos por Schalock (1992) y Vera (1997). En concreto en cuanto a la dimensión I sería conveniente añadir la importancia de la valoración del potencial de aprendizaje y la determinación del grado de retraso escolar que el alumno presenta.

El objetivo principal sería, llegar a conseguir una valoración de las necesidades educativas especiales en el ámbito escolar similar a la que se obtiene en el ámbito social de una forma más cuantificada y objetiva. Para ello me parece conveniente utilizar la cuantificación propuesta por la Organización Mundial de la Salud –OMS- (2001), donde se indica una fórmula suficientemente elaborada para determinar el grado de minusvalía de la persona (Tabla 76).

Se observa que este documento de la OMS, tiene como finalidad proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la



descripción de la salud y los estados relacionados con ella. La clasificación revisada define los componentes de la misma y algunos otros elementos del bienestar relacionados también con la salud (como educación, trabajo, etc.) para su descripción y valoración.

En nuestra Comunidad Autónoma esta clasificación corresponde a los *Centros de Valoración y Orientación (CVO)* pertenecientes anteriormente al *Instituto Andaluz de Servicios Sociales* y en la actualidad a la *Consejería para la Igualdad y Bienestar Social*.

Si hacemos un seguimiento de esta legislación, la forma de valoración para el *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS)* se concreta en lo siguiente:

A) Los equipos de valoración evalúan, por un lado, la discapacidad a través de Tablas y Baremos de menoscabo permanente para cada caso. Por otro lado, valoran los "factores sociales complementarios" (situaciones familiares, recursos económicos, edad, situación laboral, nivel cultural, entorno habitual) y lo que se denomina "situaciones sociales del entorno habitual del minusválido" (falta de infraestructura, de recursos, vivienda, barreras arquitectónicas, etc.).

B) Con esta valoración anterior se determina el grado de minusvalía de la persona que es la expresión porcentual resultante de valorar, por un lado, la discapacidad física, psíquica y/o sensorial (menoscabo permanente global) y por otro, los factores sociales complementarios que puedan afectarle.

La puntuación mínima requerida en la valoración del menoscabo global para poder sumar las unidades correspondientes a los factores sociales complementarios (cuyo valor añadido no puede superar 15 puntos porcentuales) es de 25%.

Si tras la oportuna valoración a la persona se le reconoce al menos un 33% de minusvalía, adquiere oficialmente la condición de minusválido, que le hará acreedora de los beneficios (sociales y económicos) legalmente establecidos.

Tabla 76

Escala genérica para la cuantificación OMS (2001)\*

0. No hay problema	(ninguno, insignificante,...)	0-4 %
1. Problema LIGERO	(poco, escaso,...)	5-24 %
2. Problema MODERADO	(medio, regular,...)	25-49%
3. Problema GRAVE	(mucho, extremo,...)	50-95 %
4. Problema COMPLETO	(total,...)	96-100 %

\* (Adaptada de OMS, 2001) p.113.

Haciendo un paralelismo entre esta valoración oficial de minusvalía con la valoración escolar que plantea esta tesis, se podría decir por ejemplo que si el CI de un alumno junto con su conducta adaptativa y retraso escolar significativo alcanzan el 25%, se podría considerar la calificación de discapacidad escolar. A partir de ese mínimo (25%) se podrían sumar las unidades correspondientes a los factores complementarios, cuyo valor añadido no podrían ser superiores a 15 puntos porcentuales.

En concreto para el trabajo escolar, basándonos en el modelo anterior y teniendo en cuenta los datos aportados en el juicio de expertos recogido en esta tesis, los aspectos a evaluar serían: CI del alumno junto con su competencia curricular, potencial de aprendizaje, conducta adaptativa, factores ambientales y otros factores, de forma que superando el 33% en la suma de estos apartados se le pudiese considerar como alumno con discapacidad.

Algunas de estas áreas son básicas en la consideración de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud* (CIDDM-2) de la *Organización Mundial de la Salud* (2001) y desde nuestro trabajo se han intentado adaptar al ámbito escolar.

En resumen las áreas a considerar en los centros escolares y la forma de evaluación serían las que se muestran en la Tabla 77.

Tabla 77

Propuesta de evaluación de la discapacidad en el ámbito escolar

DIMENSIONES	ÁREA	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA USUAL	PROPUESTA EVALUACIÓN PERSONAL	
I	Funcionamiento intelectual	Tests para la determinación del CI	Tests psicométricos empleados en nuestra investigación	
II	Conducta Adaptativa	Pruebas comerciales	Cuestionario Criterio	
III	Aprendizajes Escolares	Currículo Prescriptivo y Pruebas comerciales	Competencia curricular	Cuestionario Criterio
			Potencial aprendizaje	
			Motivación	
			Calificaciones escolares	Expediente del alumno
IV	Ambiente familiar escolar, social	Pruebas comerciales	Cuestionario Criterio o pruebas comerciales	
V	Otras - Opinión del Orientador, padres, etc. - Personalidad - otros...	Entrevista, observación y pruebas comerciales	Según el evento	

Una vez que se han obtenido todos estos datos, referidos a cada una de las áreas indicadas se trasladarían por nuestra parte a la hoja resumen que se muestra en la Tabla 78.

Tabla 78

Baremo para la determinación de la discapacidad en alumnos de Primaria

ÁREAS	PONDERACIÓN	PUNTUACIÓN	CALIFICACIÓN	PUNTUACIÓN ALUMNO
Inteligencia CI	$M = 100$ $D.T. = 16$	De 68 a 80	5-12 %	
		De 55 a 67	13-24 %	
		De 35 a 54	25-49%	
Área Conducta adaptativa *			0-4 %	
			5-12 %	
			13-24 %	
Área Aprendizajes Escolares *			0-4 %	
			5-12 %	
			13-24 %	
Ambiente familiar, escolar y social *			0-4 %	
			5-12 %	
			13-24 %	
Otros			De 0 a 4%	
Total				

\* Tanto la ponderación como la puntuación en las zonas marcadas quedan pendientes de la complementación de baremación del Cuestionario Criterio en cada una de las áreas.

2. Propuesta de evaluación del C.I.

El uso de algunos tests psicométricos para la evaluación de la inteligencia es una forma más útil para una evaluación cuantitativa y con menos posibilidades de errores subjetivos. Esta opinión ha sido compartida por todos los expertos que cumplimentaron el Cuestionario para Orientadores de esta tesis (Anexo 3) y también pudimos corroborar con nuestra investigación que los tests que aplicamos distinguen de forma significativa entre alumnos con discapacidad y sin ella.

Estos tests, repetimos, son usados frecuentemente por los profesionales de los Equipos de Orientación, no obstante se obtienen diferencias significativas en los

resultados cuando son aplicados a un mismo sujeto, por lo que una vez que se ha estudiado la significatividad de estas diferencias en nuestra propia muestra de alumnos es conveniente utilizar los resultados o las pruebas que se consideren más ajustadas.

Una vez que se obtiene el CI se podría asignar un porcentaje de acuerdo con la calificación que se muestra en la Tabla 79 y que se corresponde con el presentado como propuesta en el apartado anterior.

Así, el CI, se podría valorar siempre, según se sugiere, con un test psicométrico y calificarse con un puntaje en el que se tuviese en cuenta la media y la desviación típica de la prueba empleada, imitando el modelo propuesto por la OMS al que se ha hecho referencia. Este modelo contiene una fórmula suficientemente elaborada para determinar el grado de discapacidad de la persona. Así se van calificando cada uno de los apartados. De esta forma al superar el 33% en la suma total de las diferentes áreas el sujeto puede ser calificado como alumno con discapacidad intelectual asociada a retraso mental.

Quizá pueda parecer muy baja mi propuesta de puntuar del 25 a 49% para los alumnos que obtienen la puntuación correspondiente a retraso mental moderado-grave, pero hay que considerar que este CI (de 35 a 54) va *necesariamente* acompañado de discapacidad en las áreas de conducta adaptativa y aprendizajes escolares.

Tabla 79

Calificación baremo puntuaciones CI

PUNTUACIONES CI	CALIFICACIÓN BAREMO	PORCENTAJE
Entre 80 y 90	Inteligencia normal baja	0-4 %
Entre 68 y 80	Inteligencia límite	5-12%
Entre 55 y 67	Inteligencia retraso mental ligero	13-24 %
Entre 35 y 54	Inteligencia retraso mental moderado	25-49%

### 3. Área de Conducta adaptativa

Incluimos la valoración de los problemas de conducta en esta área, dando especial importancia a estos problemas ya que como se ha observado en esta investigación, son los que a veces determinan la inclusión de los alumnos en el grupo de discapacidad.

Tanto la conducta adaptativa como los problemas de conducta se han evaluado tradicionalmente mediante diferentes tests o por medio de la observación sistemática; por nuestra parte este punto se desarrolló en el capítulo 3 de este trabajo.

La alternativa propuesta es hacer esta valoración partiendo de las respuestas dadas por los profesores en los ítems que se refieren tanto a conducta adaptativa como a problemas de conducta de nuestro Cuestionario Criterio. En él se valora la conducta adaptativa en los apartados: Comunicación, Autocuidado, Vida Doméstica, Habilidades Sociales, Vida en Comunidad, Salud y Seguridad y Habilidades Académicas Funcionales. Se omiten los apartados de Auto Dirección, Tiempo Libre y Trabajo, más dirigido a adultos que a niños en edad escolar, aunque puede completarse siguiendo las directrices de Itineris (2002) donde se propone un documento para valorar las habilidades de Auto Dirección.

En concreto los ítems de conducta adaptativa de nuestro Documento Criterio se indican en la Tabla 80. Ahora bien como un buen número de ítems del Documento Criterio sobre conducta adaptativa entran también a formar parte de la evaluación de la competencia curricular, es necesario prescindir de ellos y utilizar solamente los que se refieren de forma específica a conducta adaptativa y habilidades sociales.

La propuesta desde el Departamento de Metodología de la Universidad de Málaga es la construcción de una prueba sobre conducta adaptativa, en la que habría que añadir a los ítems de nuestro Cuestionario Criterio un número mayor de ítems, además de realizar convenientemente la validación de dicha prueba. La evaluación podría hacerse a partir de esta prueba estableciendo un punto de corte que vendría determinado en este caso también por el juicio de expertos.

No obstante y en tanto se lleva a término la validación de nuestro Cuestionario Criterio para cada una de estas áreas se podría hacer un uso cualitativo del mismo. Esta forma nos ha llevado a modificar el cuestionario modificando el formato para entrevista Orientador- Profesor (Anexo 8), incluyendo en cada uno de los apartados un espacio para comentarios de datos no cuantitativos y considerados relevantes en la evaluación de cada alumno.

Tabla 80

Ítems del Documento Criterio para valorar la conducta adaptativa

CONDUCTA ADAPTATIVA					
CONDUCTA ADAPTATIVA I (HABILIDADES DE COMUNICACIÓN)	ÍTEMS	CONDUCTA ADAPTATIVA II (HABILIDADES DE AUTOCUIDADO)	ÍTEMS	CONDUCTA ADAPTATIVA III (HABILIDADES EN RELACIONES SOCIALES)	ÍTEMS
Capacidad para Narrar	1	Hábitos Elementales	25	Respeto a las Normas	29
Comprensión Oral	2	Evitación de Peligros	26	Relaciones con los Compañeros	30
Expresión Verbal	3	Resolución Asuntos Cotidianos	27	Expresión de Solidaridad	31
Puntuación Global	4	Puntuación Global	28	Puntuación Global	32

4. Área de Aprendizajes Escolares

En el Área de Aprendizajes Escolares, por nuestra parte, se tienen en cuenta la competencia curricular, el potencial de aprendizaje, la motivación para aprender y las calificaciones escolares.

4.1. Propuesta de evaluación de la competencia curricular

La valoración de la competencia curricular se desarrolló en el capítulo 4 de esta tesis, aunque en este punto se seleccionan aquellos documentos que se consideran más operativos.

Así, la competencia curricular puede valorarse desde la perspectiva de los objetivos del ciclo o desde la propia programación de aula. Puede utilizarse alguna prueba ya elaborada entre las que seleccionamos los textos *D.I.A.C.I.*, de Díaz et al. (1999), la *Colección de materiales de apoyo para la elaboración de ACIs* de García et al. (1996), los *Registros por niveles para evaluar en la Enseñanza Primaria Obligatoria* de Rodríguez (2002), *las Técnicas y procedimientos para realizar las ACIs* de Calvo y Martínez (1997a) y el *Programa para adaptaciones curriculares individuales (PROACI)* de Olías et al. (2002), aunque esta forma de valoración significa también una tarea bastante compleja. Por nuestra parte y como se indico en el capítulo cuatro se recomienda el *Programa SIAC* de la Fundación Termens (2004) <http://personal3.iddeo.es/ftermens/colegio/termens.html> para este área concreta.

Es de destacar también que la batería EVALÚA de García y González (1996a, b, c) contiene gran parte de las áreas que se consideran relevantes por parte de este modelo en la determinación del retraso mental.

La propuesta para esta investigación en cuanto a la valoración de la competencia curricular ha sido partir de las calificaciones escolares y de nuestro propio Cuestionario Criterio.

Un número elevado de ítems de nuestro Cuestionario Criterio se refieren de forma específica a la competencia curricular (Tabla 81), éstos se han seleccionado para determinar el retraso en esta área. Por lo que de forma breve y para el objetivo que nos hemos propuesto, la forma de evaluación podría ser en todos los casos partiendo de estos diferentes ítems.

La evaluación puede hacerse estableciendo además un punto de corte en la suma de las puntuaciones referidas a competencia escolar, teniendo en cuenta que este punto de corte vendría determinado también por el juicio de expertos.

Tabla 81

Ítems del Cuestionario Criterio en los que se valora el retraso escolar

Áreas	Subáreas	Ítems
Lenguaje	Escritura	5, 6, 7 y 8
	Lectura	9, 10, 11 y 12
Matemáticas	Problemas	13, 14, 15 y 16
	Cálculo	17, 18, 19 y 20
Expresión artística	Corporal	21, 11, 23 y 24
	Plástica	
	Musical	

4.2. Propuesta de evaluación del potencial de aprendizaje

En nuestra tesis se ha partido también de la necesidad de la evaluación del potencial de aprendizaje, ya que la mayoría de los alumnos participantes procedían de clase social desfavorecida o de culturas diferentes a la nuestra.

Para alcanzar este objetivo se ha utilizado uno de los tests de la batería *Learning Propensity Assessment Device* (L.P.A.D.) de Feuerstein et al. (1993) pues las otras pruebas que conocemos, aunque con baremos españoles, presentan algunas dificultades: el *M-EPA. Evaluación del Potencial de Aprendizaje* de Fernández-



Ballesteros et al. (1990) que sigue el modelo de pretest y posttest, necesita un entrenamiento intermedio de un año de duración. También las pruebas que se incluyen en la *Batería para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y de las Estrategias Cognitivas (BEDPAEC)* de Molina et al. (1993) y la *Batería de Evaluación K-ABC para Niños* de A.S. Kaufman y N.L. Kaufman (1996) exigen bastante tiempo para entrenamiento y aplicación. El modelo de *Cubos* de Kohs (1980), propuesto por Budoff (1969) es de aplicación individual y dado el número de tests a emplear en este trabajo, se ha considerado poco operativo.

La mayoría de los tests que componen la batería L.P.A.D., como son el test de Organización de Puntos, el test de Grupos de Variaciones, el test de Progresiones Numéricas, etc. no tienen un baremo final, como tienen todos los empleados en esta investigación. Por esto, se decidió utilizar el test de la *Figura Compleja*, basado en el test de Rey (1984) ya que aunque la forma de aplicación es la propuesta por Feuerstein, con ella es posible obtener una puntuación inicial y final, y por tanto observar la diferencia o mejora a la que se llega en la última puntuación, que se obtiene después del entrenamiento. Aunque repito que el objetivo principal de esta forma de evaluación no ha sido la obtención de una calificación puntual ya que la evaluación del potencial de aprendizaje debe ser mas cualitativa que cuantitativa, siendo lo importante el descubrimiento de las estrategias de resolución de problemas o de aprendizajes que emplea el sujeto y la evaluación de la modificabilidad para provocar un cambio real en sus estructuras cognitivas a través de la mediación.

Nuestra propuesta es que utilizando esta prueba y una vez que se ha obtenido la diferencia entre el pre-test y post-test, hallar los correspondientes percentiles de la muestra. Siguiendo la opinión del panel de expertos y el baremo conveniente de una muestra normalizada sería posible determinar el percentil para cada sujeto en cuanto a potencial de aprendizaje y establecer el punto de corte. Esto no impide que en un momento y en casos concretos pueda evaluarse el potencial de aprendizaje de forma cualitativa para establecerlo. El modelo podría ser similar al que se desarrolla de forma hipotética en la Tabla 82.

Tabla 82

Escala para la cuantificación del potencial de aprendizaje

MEJORA EN POTENCIAL DE APRENDIZAJE (Test Copia más Test Memoria) *	CALIFICACIÓN	PORCENTAJE
0. No hay problema	(ninguno, insignificante,...)	0-4 %
1. Problema LIGERO	(poco, escaso,...)	5-24 %
2. Problema MODERADO	(medio, regular,...)	25-49%
3. Problema GRAVE	(mucho, extremo,...)	50-95 %
4. Problema COMPLETO	(total,...)	96-100 %

\* Una vez establecido correspondiente el baremo

No obstante hacer una evaluación o diagnóstico siguiendo este modelo sería un trabajo muy complicado, por eso se propone también el diseño de un número determinado de ítems referidos a potencial de aprendizaje de nuestro Cuestionario Criterio, como alternativa a la complejidad del uso de un gran número de pruebas (Anexos 7 y 8).

#### 4.3. Propuesta de evaluación de la motivación para aprender

En el Anexo 10 de esta tesis se ha expuesto la forma utilizada usualmente para la evaluación de la motivación para aprender.

Como síntesis de esta propuesta de evaluación, de nuevo se ha de hacer referencia a la *Batería psicopedagógica Evalúa-2, 4 y 6 (Adaptación Escolar)* de García y González (1996a). Otros tests o cuestionarios que se proponen son: *Evaluación comportamental infantil (ECI)* de Manga, Garrido y Pérez-Solís (1997) y

la *Escala de lugar de control en situaciones académicas* (ELC-A) de Godoy, Naranjo, Esteve y Silva (1993).

Una vez más se intenta al igual que las otras áreas, evitar la complejidad en la evaluación, añadiendo al Cuestionario Criterio un número determinado de ítems sobre motivación para aprender.

#### 4.4. Evaluación a través de las calificaciones escolares

Otro indicador de la competencia curricular y que puede considerarse de forma paralela al propuesto en los párrafos anteriores son las calificaciones o notas de los alumnos.

En nuestra investigación, para valorar las calificaciones escolares se han utilizado en total las calificaciones que se refieren a las siguientes áreas: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física y Lengua Extranjera: Inglés (esta última en 2º y 3er Ciclo de Primaria, no en el 1º). En total son 6 áreas si se evalúan el 2º y 3er Ciclo de Primaria, y 5 si se evalúa el 1º.

No se han incluido las notas de Religión y Moral Católica porque en los centros de nuestra muestra existe un alto porcentaje de niños que no son católicos.

Se han tomado las notas del último ciclo que hubiese completado el alumno, es decir, no las de los diferentes niveles 1º, 2º, 3º, etc., sino las que se obtienen al terminar 2º, 4º ó 6º de primaria. Sólo en el caso de los niños que pertenecen a 1º o 2º curso de Enseñanza Primaria Obligatoria y que por tanto aún no han completado ningún ciclo se han tomado las últimas notas reflejadas en sus respectivos expedientes académicos. Por tanto, algunos niños, es decir, los que han pasado por 2º y 3er ciclos han cursado 10 asignaturas entre las que se incluye la lengua extranjera.

Con posterioridad a este trabajo, es decir, desde de la Orden ECD/1923/2003 las calificaciones escolares incluyen la escala numérica de forma que al insuficiente le corresponden las notas del 0 al 4; al suficiente, el 5; al bien, el 6; al notable, el 7 u 8; y al sobresaliente, 9 ó 10. Desconocemos en estos momentos si esta forma de calificación quedará paralizada con el cambio tras las últimas elecciones del 14 de Marzo de 2004, lo que sí es cierto es que será preciso ajustar al modelo que se encuentre vigente los datos que se utilicen sobre calificaciones escolares.

## 5. Ambiente familiar, escolar y social

En el Anexo 10 de esta tesis se ha explicado la forma utilizada usualmente para la evaluación del ambiente familiar, escolar y social.

Como Tests o Escalas que informan sobre el clima familiar y social, se han seleccionado las *Escalas FES* y *WES* de R.H. Moos, E. J. Moos y Trickett (1984), el *Test de actitudes familiares* de Jackson (1990) y el documento *¿Cómo los padres motivan a sus hijos?* de Escaño y Gil (2000a).

Sobre el clima escolar, se han considerado idóneos el *Formulario de la Escala instructiva* (TIES) de Ysseldyke y Christen (2002), la *Escala CES* de R.H. Moos et al. (1984) y el *Cuestionario para la valoración del contexto escolar* (*Registros 0 y E*) de Calvo y Martínez (1997b). Aunque tanto en este área como en la anterior también se han incluido en nuestro Cuestionario Criterio los ítems referidos al área ambiental, con el objetivo de no hacer demasiado extenso nuestro Cuestionario se propone la posibilidad de que el orientador utilice alguna de las escalas aquí propuestas. Con ello desaparecerían todos los ítems referidos al área ambiental.

## 6. Otros datos a considerar

Es necesario tener en cuenta otros datos como son la opinión de los padres y la del propio orientador, además de algunos otros eventos que puedan ser significativos.

La opinión de los padres es importante por varias razones. Los padres deben dar el consentimiento para la evaluación de su hijo y además estar legalmente informados en caso de que deban tomarse medidas especiales en el Centro sobre apoyos especiales o adaptaciones curriculares. Tienen derecho también a hacer las aportaciones necesarias en la educación de sus hijos.

En este sentido y, aunque los profesores tienen una amplia información sobre los alumnos y pueden comparar a cada uno de ellos con otros de su grupo-clase, con otros alumnos del colegio o con los de cursos anteriores, también los padres tienen un conocimiento especial de sus hijos que pueden aportar para completar los conocimientos del profesor.

El orientador es quien toma la decisión en la determinación de las n.e.e., por tanto su opinión debe ser decisiva. A fin de cuentas es él quien aplica las pruebas, entrevista a padres, profesores y alumnos, conoce a los alumnos desde una

perspectiva de trabajo diario y tiene amplia información sobre otros sujetos que se encuentran en igualdad de condiciones.

Existen además otros eventos que deben ser tenidos en cuenta como pueden ser: ambientes familiares y sociales carentes de riqueza estimular, condiciones escolares o personales que por alguna razón no son las óptimas para ese niño concreto. Por ejemplo a veces se encuentran alumnos cuya escolaridad no ha sido completa por alguna causa como permanencias en hospitales, absentismo, procedencia de otros países donde no ha existido una escolaridad sistemática, etc. Por estos motivos, en este apartado, podrían tenerse en cuenta los hechos difíciles de cuantificar y que se observan relevantes para la evaluación.

Con la valoración de todas las áreas descritas hasta ahora y la baremación correspondiente del Cuestionario Criterio en todas las subáreas deseamos que sea posible el diseño de una fórmula precisa y ágil para la determinación del retraso mental ligero y las n.e.e. asociadas a la discapacidad intelectual en el ámbito escolar.

Como resumen de esta propuesta, en la Tabla 83 se muestra el modelo que se sugiere, comparando una forma clásica en la que se seleccionan por nuestra parte una serie de tests o escalas considerados idóneos para nuestro objetivo y de forma paralela la opción de evaluación siguiendo en gran parte nuestro Cuestionario Criterio.

Este modelo se presenta con el deseo de que pueda ser experimentado y facilite, una vez hecha la baremación correspondiente, la evaluación y el diagnóstico del retraso mental ligero, estableciendo el consiguiente punto de corte, que pueda distinguir de la forma mas ajustada posible los alumnos que presentan discapacidad de los que sólo presentan un retraso límite.

Tabla 83

Resumen de la propuesta de un nuevo modelo para la valoración de la discapacidad intelectual

ÁREAS	TESTS O ESCALAS	PROPUESTA ALTERNATIVA
Inteligencia	Kaufman, Raven, o WISC-R	Utilización de pruebas (sólo tests válidos y fiables)
Conducta adaptativa	Selección tests: Batelle ó ICAP	Ítems del Cuestionario Criterio sobre este área
Problemas de conducta	BAS, TAMAI, Achenbach, CACIA	
Competencia Curricular	Información del profesor sobre su programación de aula o Tests Evalúa	Ítems del Cuestionario Criterio y calificaciones escolares
Motivación para aprender	Escalas EVALÚA, ECI, ELC-A	Ítems del Cuestionario Criterio sobre estas áreas
Potencial de aprendizaje	Tests LPAD de Feuerstein	
Ambiente familiar y social	Escalas CES, FES y WES	
Ambiente escolar y recursos del centro		
Otros	Según el área a evaluar	

## REFERENCIAS





## Referencias

- Achenbach, T. y Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and revised Child Behavior Profile*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Afandem (2002). *Definición del retraso mental* [En línea], Abril de 2002 – [citado el 12-4-2002]. Disponible en World Wide Web:  
<http://www.afandem.org/index.html>
- Aguilar, M. (1988). *Escalas de Maduración Social de Vineland*. Policopiado. Málaga: H. Psiquiátrico Ntra. Sra. del Sgdo. Corazón.
- Aguilar, M., Carmona, P., Gonzalo, J. y Rodríguez, E. (1996). *Estimulación precoz programa de 0 a 5 años*. Diputación Provincial de Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Albor (1990). *Pruebas indicadoras de nivel*. Policopiado. Alcalá de Henares: Autor.
- Algozzine, B. y Mercer, C. D. (1980). Labels and expectancies for handicapped children and young' in L. Mann y D. A. Sabatino (Eds.). *Four review of special education*. New York: Grune y Stratton.
- American Association on Mental Retardation (1992). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports* (9th edition). Washington: Autor.
- American Association on Mental Retardation (1997). *Retraso mental. Definición. Clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- American Association on Mental Retardation (2002). *Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th Edition). Washington: Autor.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR; Manual diagnóstico de los trastornos mentales* (pp.47-56). Texto Revisado. Barcelona: Masson. (Orig. 2000).
- Anastasi, A. (1979). *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- Anderson, J. L., Bruininks, R. H., Gilman, C. J., Montero, D., Mourreau, L. E. y Unamunzaga, E. (2002). *Manual. Currículo de destrezas adaptativas*. Mensajero: Bilbao.
- Anstey, E. (1959). *Tests de Dominós*. Buenos Aires: Paidós.
- Anstey, E. (1976). *Los "tests" psicológicos*. Madrid: Marova.
- Balthazar, E. (1973). *Balthazar scales of Adaptive Behavior, Part 1-Scales of Social Adaptation*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

- (1976). *Balthazar scales of Adaptive Behavior, Part 2: Scales of Functional Independence*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Barbera, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Edebé: Barcelona.
- Bassedas, E., Marrodan, T., Olivan, M., Planas, M., Rossel, L. M., Seguer, M., Vilella, M. (1991). Pautas de análisis de la observación. En *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós/Cuadernos de Pedagogía. [Ed. original: 1989].
- Bautista, R. (1991). *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, D. y Paradas, R. (1991). La deficiencia mental. En R. Bautista (Ed.), *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico* (pp.313-32). Málaga: Aljibe.
- Bayley, N. (1977). *BSID: Escalas Bayley de Desarrollo Infantil: manual* [traducción del inglés, Técnicos Especialistas Asociados]. Madrid: TEA.
- Bender, L. (2000). *Test Gestáltico Visomotor*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bennett, G. K, Seashore, H. H. y Wesman, A. G. (1999). *DAT: Test de Aptitudes Diferenciales*. Madrid: TEA.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bluma, S. y Reinaud, E. (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar* [traducción del inglés, Espejo, E.]. Cooperative Educational Service Agency 12. The Portage Project, cop.
- Brown, L, Sherbenou, R. L. y Johsen, S. K. (1995). *Toni-2 Apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia verbal*. Madrid: TEA.
- Bruininks, R. H., Hill, B. K., Weathertnan, R. E. y Woodcock, R. W. (1986). *ICAP. Inventory for Client and Agency Planning. Examiner's Manual*. Allen, DLM Teaching Resources.
- Brunet, O. y Lézine, I. (1971). Le développement psychologique de la première enfance: présentation d'une échelle française pour examen des tous-petits. [3<sup>a</sup> éd.]. Paris: Presses Universitaires de France,
- Brunet, O. y Lézine, I. (1998). *Brunet- Lézine revisado*. D. Josse; [Tr. Santiago Pereda Marín]. Madrid: Psymtec.

- Budoff, M. (1969). Learning potential: a supplementary procedure for assessing the ability to reason. *Seminary in Psychiatry, 1* (3), 278-290.
- Budoff, M. y Hutten, L. (1971). The development of Learning Potential Measure Based on Raven's Progressive Matrices. *Studies in Learning Potential*. Cambridge, Mass: Research. Institute for Educational Problems.
- Bueno, M. y Verdugo, M. A. (1986). Deficiencia Mental. En S. Molina (Ed.), *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (Vol.3, pp.1597-1625). Madrid: CEPE.
- Buiza, J. J. y Díaz, D. B. (1977). *Baremación Test Raven Escala Especial*. No publicado. Málaga: Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs).
- Burgemeister, B. B., Blum L. H y Lorge I. (1998). *CMMS, Escala de madurez mental de Columbia*. [Trs. Olivera, J. L., Meneses, A. y Navarro, J.]. Madrid: TEA.
- Calero, M. D. y Lozano, M<sup>a</sup>. A. (1994). La evaluación del potencial de aprendizaje en ancianos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 47* (1), 89-100.
- Calvo, A. R. y Martínez, A. (1997a). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- Calvo, A. R. y Martínez, A. (1997b). Cuestionario para la Valoración del Contexto Escolar (Registros 0 y E). En *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares* (pp.117-139). Madrid: Escuela Española.
- Calvo, A. R. y Martínez, A. (2002). *Cuestionario para la Valoración del Contexto Familiar y Social (CUNCOFAM)*. [En línea], diciembre de 2002 – [citado el 12-12-2002]. Disponible en World Wide Web: <http://www.orientared.com>.
- Capafóns, A. y Silva, F. (1995). *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*. Madrid: TEA.
- Capute, A. J. (1983). El retraso mental. En R. H. Haslam y P .J. Valletutti, *Problemas médicos en el aula* (pp.283 -304). Madrid: Santillana.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. (1989a). *Tests de Evaluación de la inteligencia general, factor "g": escala 1*. Madrid: TEA.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K .S. (1989b). *Tests de Evaluación de la inteligencia general, factor "g": escalas 2 y 3*. Madrid: TEA.
- Cattell, R.B. y Coan, R, W. (1981). *Cuestionario de Personalidad para Niños (ESPQ)*. Madrid: TEA.

- Cattell, R. B. y Horn J. L. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 53-270.
- Cattell, R. B. y Porter, R. B. (1982). *Cuestionario de Personalidad para Niños* (CPQ). Madrid: TEA.
- Centro de Apoyo al Profesorado CAP de Torrejón (2002). *Registros del Nivel de Competencia Curricular* [En línea], Julio de 2002 – [citado el 15-7-2002] World Wide Web:  
<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.torreon.de.ardoz/webcompensatoria/acis.htm>
- Cervera, M. y Toro, J. (1980). *Test de Análisis de Lectura y Escritura (T.A.L.E)*. Madrid: TEA.
- Cone, J. D. (1981). *The West Virginia Assesement and Tracking System*, West Virginia University Press.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (1993). *Normas básicas sobre evaluación en educación infantil y educación primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (1996). *Informe del progreso individualizado para alumnos que se desplazan por emigración temporal*. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Servicio de Educación Compensatoria.
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (1999). *Sistema de Gestión de Centros no Universitarios*. "SENU". Vers. 4.0. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (2001). *Censo de alumnos con necesidades educativas especiales en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (2002a). *Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Estudio Estadístico del alumnado con necesidades educativas especiales en Andalucía* [En línea], Mayo de 2003 – [citado el 15-5-2003] World Wide Web:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/acnee/2003/acnee.jsp>.
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (2002b). *La atención educativa al alumnado con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (2003a). *Las cifras para el curso 2003-2004* [En línea], Septiembre de 2003 – [citado el 15-9-2003] World Wide Web:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/NotasPrensa/N20030909.htm>.
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (2003b). *El sistema educativo en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Corman, L. y Budoff, M. (1974). The Picture Word Game -PWG- A non verbal of the ability to use language-related symbols. *Studies in learning potential* (Vol.4, nº 77). Cambridge, M. A: Reseach Institute for Educational Problems.
- Coulacoglou, C. (1995). *Tests de los Cuentos de Hadas. (FTT)*. Madrid: TEA.
- Darder, P. y López, J. A. (1989). *Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela QUAFE-80*. Barcelona: Onda.
- Decreto 99/1988, de 10 de marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferente en la Comunidad Autónoma Andaluza. *Boletín Oficial Junta Andalucía* Nº 88, 26 de Abril de 1988.
- Decreto 105/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial Junta Andalucía* Nº 56, de 20 de Junio de 1992.
- Decreto 213/1995, de 12 de Septiembre por el que se regulan los equipos de orientación educativa. *Boletín Oficial Junta Andalucía* Nº 153, de 29 de Noviembre de 1995.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial Junta Andalucía* Nº 58, 18 de Mayo 2002.
- Deitz, E. D. D. y Repp, A. C. (1993). Retraso mental. En T. H. Ollendick, y M. Hersen (Eds.), *Psicopatología Infantil* (pp.99-118). Barcelona: Martínez Roca.
- Díaz, D., Pérez, A. y Salcedo, A. (1999). *D.I.A.C.I: Documento Informatizado para la confección de las Adaptaciones Curriculares Individuales*. Madrid: EOS.

- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (1995). *Escala de evaluación de la adaptación del niño y del adolescente por parte del profesor o educador*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Doll, E. (1964). *Vineland social maturity scale*. Minnesota: American Guidance Service.
- Dosil, A. (1986). *Evaluación del Potencial de Aprendizaje de los Deficientes Mentales y Mejora de su Rendimiento*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Düss, L. (1988). *El Método de las Fábulas en el Psicoanálisis Infantil (Fábulas de Düss)*. Madrid: TEA.
- Ecoem (2003). Las personas con retraso mental: características de su desarrollo. Principios generales de intervención educativa y criterios para adaptar el currículo a estos alumnos. En *Oposiciones al Cuerpo de Profesores de E. Secundaria. Tema 51*. Sevilla: Autor.
- EducaMálaga Online (2003). *Estadísticas Educativas Listado: Alumnado Global por Etapa 2002-2003 al 21/05/2003*, [En línea], Julio de 2003 - [citado el 3-6-2003]. Disponible en World Wide Web:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/malaga/>.
- Enseñanza ECCA (s.f.). La Rueda del Desarrollo de Radio ECCA. En *Estimulación Precoz*. Madrid: Centro ECCA.
- EOEP-Nalón (2002). *Registro del Contexto – Sociofamiliar* [En línea], Noviembre de 2002 – [citado el 12-11-2002]. Disponible en World Wide Web:  
<http://www.orientared.com/>.
- Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002a). Cuestionario para padres sobre contexto familiar. En *Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas* (pp.127-129). Córdoba: Servicio de Ordenación Educativa.
- Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002b). Cuestionario sobre el clima del aula. En *Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas* (pp.124-126). Córdoba: Servicio de Ordenación Educativa.
- Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002c). Ficha de Observación de Contexto Escolar. En *Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas* (pp.98-101). Córdoba: Servicio de Ordenación Educativa.

- Equipos de Promoción y Orientación Educativa (1990). La motivación. En *Técnicas de Estudio* (pp.25-36). Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía: Delegación Provincial de Málaga.
- Equipos Psicopedagógicos Orientación Educativa (1986). *Deficiencias mentales*. Junta de Andalucía: Delegación Provincial de Málaga.
- Equipos de Orientación de Valladolid (2002). *Baterías VANCOC-primaria: valoración del nivel de competencia curricular*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Escaño, M. y Gil, M. (2000a). *¿Favorecemos el que nuestros hijos estén motivados por el trabajo del colegio? Cuestionario para padres*. [En línea], Febrero de 2003 – [citado el 16-2-2003]. Disponible en World Wide Web: <http://www.geocities.com/motivacionescolar/motfamilia.rtf>.
- Escaño, M. y Gil, M. (2000b). La motivación en el aula. Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. Cuestionario para profesores. *Aula de innovación educativa*, 95, 52-56.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S .B. G. (1984). *EPQ. Cuestionario de personalidad para niños y adultos*. Madrid: TEA.
- FEAPS (2001). *El retraso mental*. [En línea], Agosto de 2001 – [citado el 12-8-2001] Disponible en World Wide Web: <http://www.feaps.org/>.
- FEAPS (2002). *Décima Edición de la AAMR*. (American Association on Mental Retardation). [En línea], Julio de 2002 – [citado el 6-7-2002] Disponible en World Wide Web: <http://www.feaps.org/>.
- Fernández, F. (1983). *BP-3 (Batería Pedagógica nº 3)*. Madrid: TEA.
- Fernández, E., Fernández- Matamoros, I., Fuentes, J. y Rueda, P. (1991). *HAIZEA-LLEVANT. Tabla de desarrollo, (0-5) años*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fernández-Ballesteros, R. (1997). Evaluación psicológica y tests. En A. Cordero, *La evaluación psicológica en el año 2000* (pp.11-26). Madrid: TEA.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M. D., Campilloch, J. M. y Belchí, J. (1990). *M-EPA. Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: MEPSA.
- Feuerstein, R. y Jensen, M.R (1980). Instrumental enrichment: theoretical basis, goals and instruments. *The Educational Forum*. May, 401-423.

- Feuerstein, R., Rand, Y., Haywood, H. K., Hoffman M. B. y Jensen, M. R. (1993). *Learning Propensity Assessment Device (L.P.A.D.) Evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Feuerstein, R. y Hoffman, M. B. (1993). *Programa de enriquecimiento instrumental: apoyo didáctico de la forma abreviada*. Madrid: Bruño.
- Fierro, A. (1988). La persona con retraso mental. En E. Ochaita., A. Rosa, A. Fierro, J. Alegría y J. Leybaert, *Alumnos con necesidades educativas especiales* (pp. 71-72). Ministerio de Ed. y Ciencia. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Forteza, J. A. (1974). Prólogo. En H. J. Butcher, *Inteligencia humana: su naturaleza y evaluación* (p. 12). Madrid: Marova.
- Fuentes. S. (2000). *Aprendizaje Mediado: La propuesta teórica del Dr. Feuerstein* [En línea], Abril de 2002 – [citado el 12-4-2004] Disponible en World Wide Web: <http://www.ceame.co.cl/>.
- Fundación Termens (2004). *Programa SIAC*. [En línea], Enero de 2004 – [citado el 1-4-2004] Disponible en World Wide Web: <http://personal3.iddeo.es/ftermens/colegio/termens.html>.
- Gage, F. (1998). Cell therapy. *Nature*, 392, 18-24.
- Galve, J. L. Ayala, C. L. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- Galve, J. L. y Camacho, J.C. (1998). *Proyecto educativo de Centro*. Madrid: CEPE.
- Galve J. L. y Trallero, M. (2002). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CEPE.
- García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- García, J., García, J.C. y Raya, J. D. (1996). *Colección de Materiales de apoyo para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas*. Jaén: Delegación Provincial de Educación.
- García, J. M., Cobacho J. y Berruezo, P. P. (2002). *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.
- García, J. M., Cobacho, J. P., Berruezo P. y Gosálbez, C. G. (2002). Definiciones, modelos explicativos y comorbilidad. En J. M. García, J. P. Cobacho P. P. Berruezo (Coords.), *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 15-49). Madrid: CEPE.



- García-Fernández, J. M., Olivares y Méndez, F. X. (1997). Retraso mental. En M. Jiménez (ED.), *Tratamiento psicológico de los problemas infantiles* (pp.311-320). Málaga: Aljibe.
- García J. y González, D. (1996a). *Batería Psicopedagógica. Niveles de Adaptación. Evalúa-2*. Madrid: EOS.
- García J. y González, D. (1996b). *Batería Psicopedagógica. Niveles de Adaptación. Evalúa-4*. Madrid: EOS.
- García J. y González, D. (1996c). *Batería Psicopedagógica. Niveles de Adaptación. Evalúa-6*. Madrid: EOS.
- García J. y González, D. (1998). *Batería Psicopedagógica Evalúa (Obra completa)*. Madrid: EOS.
- García, L., Izquierdo, R. y Sánchez-Cabezudo, J. (1988). *Test "ITECA"*. Madrid: Bruño.
- García, N., Jiménez, A. y Huete, A. (2002). *La Discapacidad en Cifras*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós
- Garzón, A., Rubio, B. y Alcaide, A. (1998). *Importancia del Tercer Factor del WISC-R en la Evaluación de los Trastornos de Aprendizaje* [En línea], Junio de 2001 – [citado el 12-6-2001]. Disponible en World Wide Web: <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/er3.htm>
- Geers, A. E. y Lane H. S. (1992). *Escala de Potencial Intelectual*. Madrid: PSYMTEC.
- Gesell, A. y Amatruda, C. (1987). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: Evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar* / edición actualizada y ampliada por H. Knobloch y B. Pasamanick; [Sebrinsky, B.] tr. México: Paidós.
- Gilham, B. (1978). *Reconstructing Educational Psychology*. Beckenham: Croom Helm.
- Giné, C. y Basil, C. (2000). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* [CD-ROM]. Barcelona: UOC.

- Godoy, Naranjo, Esteve y Silva (1993). *Escala de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A)*. Madrid: MEPSA.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. y Santiuste, V. (1999). El potencial de aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. *Escritos de Psicología* (3), 59-71. Málaga.
- Goodenough, F. L. (1971). *Test de inteligencia infantil: por medio de dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation* / editor, Herbert J. Grossman; contributors, Michael J. Begab ... [et al.] Washington, DC: American Association on Mental Deficiency (A.A.M.D.).
- Guilford, J.P. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: Mac Graw-Hill.
- Haeusserman, E. (1958). *Developmental potential of preschool children*. N. York Grune y Stratton.
- Härtling, P. (1981). *¿Qué fue del Girbel?* Salamanca: Lóguez Ediciones.
- Haywood, H.C. (1970). Some perspectives on sociocultural aspects of mental retardation. In H. C. Haywood (Ed.). *Sociocultural aspects of mental retardation*. New York. Appleton-Century-Crofts, 372-373.
- Hernández, P. (1983). *TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA.
- Hill, B. K., Bruininks, R. H., Weatherman, R. F y Woodcock, R. W. (1993). *"COMPUSCORE-ICAP". Programa para la corrección y base de datos del ICAP*. Col., Programas de Ordenador para Psicología y Educación. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. Mensajero.
- Ibar, M. G (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. (2000). *Valoración de las Situaciones de Minusvalía (VM)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Itineris (2002). *Encuesta sobre autodeterminación en personas con discapacidad mental* [En línea], Marzo de 2002 – [citado el 23-4-2002]. Disponible en World Wide Web: <http://webs.satlink.com/usuarios/d/diegogc/rm.htm>
- Jackson, L. (1990). *Tests T.A.F. Test de actitudes familiares*. Madrid: ICCE.
- Jacobson, J.W. (2001). Environmental postmodernism and rehabilitation of the borderline of mental retardation. *Behavioral Intervention*. 16.209-23.

- Jiménez, M. (1995). Retraso Mental. En A. M. Muñoz (Ed.), *Bases para la intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo* (pp.45-70). Universidad de Málaga.
- Jiménez, J. M. y Sellers, X. (1995). *Test de Rendimiento Escolar (TRES)*. Alicante: Disgrafos.
- Kaufman, A. S. (1982). *Psicometría razonada con el WISC-R*. México: El Manual Moderno.
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1996). *K-ABC. Batería de evaluación de Kaufman para niños*. Madrid: TEA.
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1999). *K-BIT. Test breve de inteligencia*. Madrid: TEA.
- Koch, K. (1962). *El test del árbol: el dibujo del árbol como medio psicodiagnóstico auxiliar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kohs, S. C. (1980). *KO: Cubos de Kohs*. Madrid: MEPSA.
- Lambert, N. M., Windmiller, M., Cole, L. y Figueroa, R. A. (1975). Standardization of a public school version of the AAMD Adaptive Behavior Scale. *Mental Retardation*, 1975, 13(2), 3-7.
- Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido (LISMI). *Boletín Oficial del Estado* Nº 103, de 20 de abril de 1982.
- Ley 9/1999, de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación en Andalucía. *Boletín Oficial Junta Andalucía* Nº 140, 2 de diciembre de 1999.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 24/12/2002.
- Lewis, E. D. (1933). Types of mental deficiency and their social significance. *Journal of Mental Science*, 79, 298-304.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S. Schalock, R. L., Snell, M. E., et al. (1992). *Mental Retardation, Definition, Classification, and systems of support*. Washington. DC: Autor.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (10th Edition). Washington: AAMR.
- Lundt, I. (1993). The Practice of assessment. En Daniels (Eds.), *Charting the agenda. Educational activity after Vygotski* (pp.145-170). Londres: Routledge.

- McCarthy, D. (1996). *MSCA: Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)*, 3, 5-6 [En línea], diciembre de 2002 – [citado el 12-12-2002]. Disponible en World Wide Web: <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>.
- Manaut-Gil, E., Vaquero-Casares, E., Quintero-Gallego, E., Pérez-Santamaría, J., Gómez-González, C.M. (2004). Relación entre el déficit neurológico y el cociente de inteligencia en niños y adolescentes. En *Revista de Neurología* 2004; 38 (1): 20-27. [En línea], febrero de 2002 – [citado el 1-12-2004]. Disponible en World Wide Web: <http://www.revneurol.com/download.asp?document=2003309>
- Manga, D., Garrido, I. y Pérez-Solis, M. (1997). *Atención y motivación en el aula: importancia educativa y evaluación mediante escalas de Comportamiento Infantil (ECI)*. Salamanca: Europsyque.
- Márquez, J. Corman, L. Budoff, M. y Calero, M. D. (1996). *El juego del dibujo y la palabra: Test de Potencial de Aprendizaje para la lectura: adaptación experimental para la población española del test PWG: Picture Word Game, de Budoff y Corman*. Granada: M. D. Calero.
- Martín, A., Márquez, M. O., Rubio, V. J. y Espinosa, J. (1989). *Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental: WV-U.A.M.* Madrid: MEPSA.
- Martín, J. A y Ortega, L. (1996). *Batería Española de Tests de Aptitudes (B.E.T.A.)*. Madrid: COSPA.
- Martorell. C. y Silva, F. (1993). *EPI-J: Evaluación de la personalidad infantil y juvenil. EPC, Escala de problemas de conducta*. Madrid: MEPSA.
- Matuszeck, P. A. y Oakland, T. (1979). Facts influencing teachers and psychologist recommendations reading special class placement. *Journal of School Psychology*, 17, (2), 116-125.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1990). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mendoza, M. J. (2000, 27 de febrero). La asignatura de la integración. *Diario Sur de Málaga* (pp.2-3).

- Mercer, J. R. (1979). *System of Multicultural Pluralistic Assessment technical manual*. Nueva York: The Psychological Association.
- Mercer, J. R. y Lewis, J. F. (1978). *System of Multicultural Pluralistic Assessment*. New York: Psychological Corporation.
- Molina, S., Arráiz, A. y Garrido, M. J. (1993). *Batería para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y de las Estrategias Cognitivas (BEDPAEC)*. Madrid: CEPE.
- Monzón, M. J. y Redó, M. (1996). La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y evaluación. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 285-298). Madrid: Alianza.
- Montero, D. (1993). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación de ICAP*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Moos, R. H., Moos, E. J. y Trickett, E. J. (1984). *Escalas de clima social: familia (FES), trabajo (WES), instituciones penitenciarias (CIES), centro escolar (CES)*. Madrid: TEA.
- Mora, J. A. (1995). Inteligencia humana. En J. A. Mora (Ed.), *Psicología básica III* (pp.45-70). Universidad de Málaga.
- Mora, R. y Saldaña, D. (1999). *El Programa comprender y transformar: materiales para la Educación Secundaria*. Sevilla: CECJA. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Moreno, M. y Pereira, M. I. (1999). *Evaluación psicológica integral en el autismo*. [citado el 12-4-2004]. Disponible en World Wide Web: <http://www.autismo.com>.
- Morreau, L. H., Bruiniks R. H. y Montero D. (2002). *Manual. Inventario de destrezas adaptativas (CALS)*. Mensajero: Bilbao.
- Muñiz, J. y Fernández, J. R. (2000). La utilización de los tests en España. *Papeles del Psicólogo*, 76, 41-49.
- Muñoz, A. M. (1995a). Necesidades Educativas Especiales: Evaluación Psicoeducativa. En A. M. Muñoz (Ed.), *Bases para la intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo* (pp.17-44). Universidad de Málaga.

- (1995b). Necesidades Educativas Especiales: Conceptualización. En A. M. Muñoz (Ed.), *Bases para la intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo* (pp.3-15). Universidad de Málaga.
- Muñoz, A. M. (1996). El Proceso de Evaluación Psicopedagógica. En A. M. Muñoz (Ed.), *Psicopedagogía. Propuestas para la Intervención* (pp.60-64). Universidad de Málaga.
- Muñoz, A. M. y García, B. (1999). Técnicas de evaluación psicoeducativa. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo* (pp.86-99). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, M., Roa, A., Pérez, E., Santos-Olmo, A. B. y de Vicente, A. (2002). Cuestionarios, inventarios y escalas. En *Instrumentos de evaluación en salud mental* (pp.191-95). Madrid: Pirámide.
- Murray, H. A. (1999) *TAT, CAT-A, CAT-H, y SAT: Técnicas proyectivas*. Madrid: TEA.
- Navas, M. J. (1999). Un siglo utilizando tests. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 4(2), 1-11. [En línea], Abril de 2001 – [citado el 13-4-2001]. Disponible en World Wide Web:  
<http://www3.uniovi.es/~Psi/REMA/v4n2/a1/>.
- Newborg, J., Stock, J. R., Wnek, L., Guildubaldi, J., y Svinicki, J. (1988). *Inventario de Desarrollo de Batelle*. Adaptación española: M<sup>a</sup> V. de la Cruz y M. González. (1998). Madrid: TEA.
- Nieto, J. M (1996). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Nihira, K. Foster, R. Shelhaass, M. y Leland, H. (1974). *Adaptative Behavior Scale* Washington. DC.: American Association of mental Deficiency.
- Noriega, J. y Muñoz, A. (1999). *Indicadores de evaluación del centro docente*. Madrid: Escuela Española.
- Olías, F., Jiménez, J. A., Cañabate, J., Caño, F., Guerrero, M., Rodríguez, C., Teruel, J., García, J., Carrera, I., Dávila, D., Martínez, R, Gutiérrez, M., Jiménez, J. A. y Gonzalo, G. (2002). *Programa para Adaptaciones Curriculares individuales PROACI*. Sevilla: CECJA.
- Orden de 18 de noviembre de 1996 sobre Evaluación de Alumnos con N.E.E. *Boletín Oficial Junta Andalucía* N° 143, de 12 de Diciembre de 1996.

- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. *Boletín Oficial Junta Andalucía* N° 125, de 26 de Octubre de 2002.
- Orden ECD/1923/2003, de 8 de julio, por la que se establecen los elementos básicos de los documentos de evaluación, de las enseñanzas escolares de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. *Boletín Oficial del Estado* N° 165 de 11 de Julio 2003.
- Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. *Boletín Oficial Junta Andalucía* N° 155 de 13 de agosto 2003.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento*. [López Ibor, J. J.] Tr. Madrid: Meditor.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *CIDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad* [En línea], Julio de 2002 – [citado el 18-7-2002]. Disponible en World Wide Web:  
<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares/enlacecidm2.htm>
- Orrantía, J., Morán, M. C. y Gracia, A. D. (1997). Evaluación y Zona de Desarrollo Próximo: una aplicación a contenidos procedimentales. *Cultura y Educación*, (6-7), 39-56.
- Pelechano, V. (1975). Una Escala de Trastornos de Conducta para Deficientes Mentales (E.T.C.-1). En *Análisis y Modificación de Conducta*, 0, 19-32.
- Peralta y Sánchez (1998). *El Plan de Evaluación: instrumentos*. Madrid: Escuela Española.
- Pérez, M. (1999). *BACEP-2, Batería de Contenidos Escolares de Educación Primaria*. Madrid: CEPE.
- Pérez, M. (1998). *BACEP-3, Batería de Contenidos Escolares de Educación Primaria*. Madrid: CEPE.
- Pérez, M. y Gómez, E. (1998). *BACEP-1, Batería de Contenidos Escolares de Educación Primaria*. Madrid: CEPE.
- Pérez, R., López, F., Peralta, M. D. y Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.

- Pérez, M. y Tomás, V. (2002). Aspectos evolutivos del niño con discapacidad intelectual. En J. M. García, J. P. Cobacho, y P. P. Berruezo (Coords.), *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 52-67). Madrid: CEPE.
- Pichot, P. (1968). *D-48. Prueba de Inteligencia general*. Madrid: TEA.
- Portellano, J. A., Mateos R. y Martínez Arias R. (1999). *CUMANÍN. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil*. Madrid: TEA.
- Portillo, R. (2000). *Cómo se Relacionan el Status Sociométrico y la Adaptación Escolar (Rendimiento Académico) en Alumnos de Sexto de Primaria*. Presentado para su publicación.
- Psymtéc (2001). *Catálogo 2001*. Madrid: Autor.
- Quicke, J. (1984). The role of educational psychologist in the post Warnock era. En L. Barton and S. Tomlinson (Eds.), *Special education and social interest*. Beckenham: Croom Helm.
- Raven, J. C., Cour, J. H. y Raven, J. (1995). *Raven Matrices Progresivas*. Madrid: TEA.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* N° 152, de 26 de Junio de 1991.
- Real Decreto 1971/1999, de 23 de Diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. *Boletín Oficial del Estado* N° 22, de 26 de Enero de 2000.
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* N° 157, de 2 julio de 2003.
- Reig, R. (1997). *Escalas de Aprendizaje Escolar (Esapress)*. Madrid: COSPA.
- Rey, A. (1942). L'examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique. *Arch. de Psychologie*. N°.112, T.XXXVIII.
- Rey, A. (1994). *Figura de rey: test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA.  
(1984). *Figura de rey: test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- Rey, J. M., Hidalgo, E. y Espinosa, C. (1989). *La motivación en la escuela (Cuestionarios para su análisis)*. Málaga: Ágora.
- Ribeiro, L. (2003). *Inteligencia aplicada: usted tiene un potencial mayor del que imagina*. Barcelona: Planeta.



- Rivas, F. y Alcantud, F. (1989). *Evaluación criterial en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, N. (2002). *Adaptaciones Curriculares* [En línea], Julio de 2002 [citado el 17-7-2002]. Disponible en World Wide Web:  
<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares/>
- Rodríguez, R. A. (2001). *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*. Santiago de Chile: Santillana.
- Roid, G., y Miller, L. (1996). *Escala manipulativa internacional de Leiter-R*. Madrid: TEA.
- Rojo, A. Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (1998). Un examen de la validez externa del STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test). *Revista de Investigación Educativa*, (16- 1), 85-99.
- Rosenthal, R., (1980). *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Saldaña, D. (2001). *La Evaluación Dinámica* [En línea], Marzo de 2002 [citado el 23-4-2002]. Disponible en World Wide Web:  
[http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion\\_dinamica.htm](http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion_dinamica.htm)
- Salovey, P. y Mayer. J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, S., Castillejo, J. L., Mesanza, J., Gil, P., Sánchez, P., Cortés, M. M. et al. (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sasson, D. (1994). *Batería Psicopedagógica. Niveles de Adaptación. Primer Congreso Latinoamericano de Aprendizaje Mediado* [En línea], Abril de 2002 – [citado el 23-4-2002]. Disponible en World Wide Web:  
<http://www.lasalle.org.ar/seampe/cenizas.htm>.
- Satter, J. M. (1982). *Evaluación de la Inteligencia y habilidades especiales*. México: El Manual Moderno.
- Schalock, R. L. (1992). La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: implicaciones para el retraso mental. *Siglo Cero*. 29 (3), 5-21. Madrid.
- Schucman, H. (1968). The development of and educability index for the training child. En B.W. Richards (Ed.), *Proceeding of the first congress of the*

- international association for the scientific study of mental deficiency*. Reigate, Surrey (England. Michael Jackson).
- Secadas, F. (1988). *Escala Observacional del Desarrollo*. Madrid: TEA.
- Secadas, F. (1992). *Procesos Evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo*. Madrid: TEA.
- Seisdedos, N. (1993). *Sistemas informáticos para la evaluación psicológica*. Madrid: TEA.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1983). *Batería de Socialización (para profesores y padres) (BAS 1-2)*. Madrid: TEA.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1987). *Batería de Socialización (Autoevaluación) (BAS -3)*. Madrid: TEA.
- Silva, F. y Martorell, C. (1993). *EPI-J: Evaluación de la personalidad infantil y juvenil* Madrid: MEPSA.
- Socias, M., Pérez, O. y Curell, N. (1984). Trastornos del desarrollo. En *Enciclopedia de la Psicología infantil y juvenil* (Vol. 3. pp.146-150). Barcelona: Océano.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Solity, J. y Bull, S. (1987). *Special needs: Bridging the curriculum gap*. Milton Keynes: Open University Press.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: McMillan.
- Stern, W. (1913). *The psychological methods of testing intelligence*. Baltimore, Md.: Warwick y York, 1914.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1993). *Sternberg Triarchic Abilities Test*. Unpublished test.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- TEA EDICIONES (1980). *Figura de Rey. Test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- Terman L. M. y Merrill M. A. (1975). *Medida de la inteligencia: método para el empleo de las pruebas del Standford-Binet: tercera revisión, formas L y M reunidas; Tablas con la determinación del C. I. revisadas por Samuel R.*

- Pinneau; traducido del inglés y adaptado del inglés al castellano por Germain, J. (9ª ed. renovada y act.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. L., Hagen E. P. y Sattler J. M. (1986). *Escala de inteligencia Stanford-Binet* (4ª edición). Itasca (Illinois): The Riverside Publishing Company.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. y Lorge, I. (1988). *Tests de Aptitudes Cognoscitivas Primaria I y II*. (2ª edición revisada). Madrid: TEA.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1989). *PMA aptitudes mentales primarias: manual*. (8ª edición). Madrid: TEA.
- Trahtemberg, L. (2004). *Género y Educación Las mujeres ganan*. [En línea], Febrero de 2004 – [citado el 12-2-2004]. Disponible en World Wide Web: <http://200.37.229.11/industria/abril03/opinion2.html>.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Sánchez, A. (1996). Educar el clima de la clase...en el aula. En J.A. Ortega (Coord.). *Educación multicultural para la tolerancia y la paz. Fundamentos y estrategias didácticas*. (pp. 223-232). Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. M. (1997). Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- Vallés, A. (1990). *Modificación de la conducta: instrumentos conductuales*. Alcoy: Marfil.
- Vera, A. (1997). Evaluación de las personas con retraso mental. En A. Cordero (Coord.), *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA.
- Verdugo, M. A. (1989). *PCA: Programas Conductuales Alternativos I: Habilidades Sociales*. Madrid: MEPSA.
- Verdugo, M. A (1994). La Evaluación curricular de la motricidad y la autoayuda. En M. A Verdugo (Ed.), *Evaluación curricular* (pp. 499-531). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A (1996). *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: AMARU.
- Verdugo, M. A. (1997). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AA.M.R. *Siglo Cero*. 25 (3), 5-24. Madrid.

- Verdugo, M. A. (1999). *Retraso mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vidal, J. G. y Manjón, D. G. (1995). *Temario de Oposiciones de Psicopedagogía*. Madrid: EOS.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (2002). *Cuestionario de evaluación del centro* [En línea], Enero de 2003 – [citado el 12-1-2003]. Disponible en World Wide Web: [cecap.anep.edu.uy/16%20de%20octubre/doc\\_zaitegui/instr/c\\_ev\\_centro.doc](http://cecap.anep.edu.uy/16%20de%20octubre/doc_zaitegui/instr/c_ev_centro.doc) -.
- Wechsler, D. (1981). *WPPSI: Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria*. (2ª. ed.). Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (1984). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. (7ª. ed.) Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2001). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños Revisada (WISC-R)*. (9ª. ed.). Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2004). *WMS-III: escala de memoria de Wechsler: manual técnico*. Madrid: TEA.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for some Classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (3-25).
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Shap, L. y Botkin, M. (1987). Pygmalion and the students: Age and classroom differences in children awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079-1093.
- World Health Organization (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities Handicaps. A Manual of Classification relating to the consequences of disease*. Ginebra: Autor (Trad. cast: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Clasificación de las consecuencias de la enfermedad (2ª. ed.). Madrid: INSERSO, 1994).
- Ysseldyke, J. E. y Christenson, S. L. (2002). *Formulario de la Escala Instructiva (TIES)* [En línea], Enero de 2003 – [citado el 12-1-2003]. Disponible en World Wide Web: <http://www.orientared.com/> .
- Ysseldyke, J. E. y Algozzine, B. (1982). *Critical issues in special and remedial education* (p.112). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yuste, C. (1991). *(IGF) Inteligencia General y Factorial*. Madrid: TEA.

- Yuste, C. (1998). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. BADYG-E-2*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (1999). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. BADYG-E-1*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2001). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. BADYG-E-3*. Madrid: CEPE.
- Zazzo, R., Gilly, M. y Verba-Rad, M. (1982). *Nueva escala métrica de inteligencia: test de Binet-Simon revisado*. Madrid: MEPSA.



## ANEXOS





ANEXO 1

LOS TESTS DEL GIRBEL (HÄRTLING, 1981)



## LOS TESTS DEL GIRBEL

Al Girbel le han hecho muchos tests. La mayoría de las veces eran mujeres, que se sentaban con él a una mesa y le dejaban que hiciera un determinado juego. Con ello podían averiguar si era tonto o listo, si quería a su madre, si prefería estar solo, si le gustaban los amigos y muchas otras cosas. A esas mujeres se las llama psicólogas. El Girbel las llamaba jugadoras. Le caían simpáticas las jugadoras, pero una de ellas le había quitado la ilusión. Siempre le andaba gritando y además no le dejaba levantarse e irse cuando no le apetecía seguir jugando.

Con el tiempo, el Girbel había jugado tanto que sabía perfectamente qué hacer para que las jugadoras se alegraran de ver su juego tan bien hecho. No se daban cuenta de que el Girbel no jugaba como tenía que jugar, sino como ellas querían que lo hiciera.

La primera que se dio cuenta de esto fue la señorita López. Puso sobre la mesa muchas figuras que el Girbel debía colocar. Le dejó jugar. Con una rapidez asombrosa las ordenó tal y como las psicólogas querían que hiciera. La señorita López se rió y le dijo: -Hazlo otra vez.

El Girbel lo hizo y el juego aparecía igual que la primera vez. La señorita López dijo: -Pero si te lo sabes de memoria-. El Girbel contestó: -Claro, lo he aprendido ¿A que mola?

La señorita López trajo un juego diferente y le pidió que lo hiciera. El Girbel se negó. Sabía que ahora le podían descubrir. Se levantó y dijo: -Tengo que ir al retrete.

La señorita López le dijo: -Bueno, pero vuelve cuando termines-. No volvió. No quería jugar a ningún otro juego. Sabía que entonces Gómez-López podían averiguar algo peligroso para él.

Härtling (1981)



ANEXO 2

LES PRESENTAMOS A DOS AMIGOS... FEAPS (2001)



## LES PRESENTAMOS A DOS AMIGOS...

Bruno es un hombre afable de 32 años que habita, junto a sus padres, en un barrio de reciente construcción en los alrededores de una capital de provincia aún poco masificada y con un estilo de vida apacible, sin las prisas de las grandes urbes. Desde hace cuatro años trabaja en una empresa de mantenimiento de parques y jardines. Su escolaridad transcurrió en un centro de educación especial debido a que tenía ciertas dificultades vinculadas a una encefalopatía supuestamente originada por falta de oxígeno en el momento del parto. Cuando acabó su formación en el colegio acudió a un centro ocupacional en el que se preparó en distintas tareas laborales. En la actualidad Bruno ha obtenido, en un estudio de valoración psicológica y social que se le ha realizado, un funcionamiento intelectual por debajo de la media (un cociente intelectual de 59, considerándose por debajo de la media cuando es inferior a 70). En cuanto a la capacidad de Bruno para adaptarse a su entorno, solamente presenta una limitación de importancia relativa en sus habilidades de vida en el hogar, influida en parte por la atención que le presta su madre en lo referente a alimentación, vestido, compras, etc. Por lo demás se maneja con autonomía en la ciudad, se preocupa por su salud, tiene un grupo de amigos y amigas con los que sale los fines de semana, decidiendo él mismo qué hacer con su tiempo libre y su vida cotidiana, con total apoyo de sus padres, amistades y vecindad.

A Bruno no se le asigna un diagnóstico de retraso mental. No es una persona con retraso mental..., aún cuando su nivel de funcionamiento intelectual en el momento presente es inferior a la media de la población.

Marisol es una joven de 21 años que, como Bruno, tiene informes de su niñez en los que se afirma que las dificultades en su motricidad, lenguaje y aprendizaje pueden estar motivadas por una falta de oxígeno en el momento del parto. En la actualidad, acaba de terminar su escolaridad en un centro de educación especial. Vive con sus padres y un hermano más pequeño en una preciosa ciudad costera, mirando al Mediterráneo, donde la familia acudió hace quince años en busca de una respuesta a los “problemas” de Marisol. En un estudio que se le ha realizado

recientemente para orientar su actividad ocupacional o laboral, ha obtenido en las pruebas de inteligencia un cociente intelectual de 60. En cuanto a sus capacidades para adaptarse al medio, Marisol aprende y tiene un buen funcionamiento con los contenidos escolares tradicionales: lee, escribe y tiene nociones de cálculo, que maneja con cierta soltura; se desenvuelve también con soltura en las habilidades básicas de autonomía personal y tiene aficiones que cultiva en su tiempo de ocio: pasear en bicicleta, escuchar música - es una experta en grupos españoles de música moderna-. Sin embargo, Marisol tiene limitaciones importantes para comunicarse con las demás personas con fluidez y espontaneidad, y de manera acorde al momento y lugar (aunque habla correctamente y responde cuando se le hacen preguntas complejas); lo mismo ocurre con el modo de entablar relación con los demás. Tampoco se mueve sola por la ciudad, ni siquiera por el entorno cercano a su vivienda; necesita que se le preste especial apoyo en lo referente al cuidado de su salud, desconoce prácticamente los peligros (especialmente en relación con el tráfico); carece de recursos para organizar su tiempo, para tomar decisiones y para planificar sus acciones teniendo en cuenta las circunstancias que la rodean. Para las personas que la conocen son obvias las limitaciones que en la actualidad manifiesta Marisol en su relación con el medio físico y social en que vive.

A Marisol se le ha asignado un diagnóstico de retraso mental. Marisol es una persona con retraso mental..., aún cuando su cociente intelectual sea ligeramente superior al de Bruno (FEAPS, 2001).



ANEXO 3

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES: INDICADORES DE ASIGNACIÓN  
DE ALUMNOS A GRUPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



**INDICADORES DE ASIGNACIÓN DE ALUMNOS A  
GRUPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES**

**CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES DE CENTROS  
ESCOLARES  
NIVEL EDUCACIÓN PRIMARIA  
(6-12 AÑOS)**

Estimado Compañero:

Una de las tareas que realizamos con más frecuencia los orientadores es la evaluación psicopedagógica para determinar si un alumno presenta o no necesidades educativas especiales (n.e.e.) por retraso mental ligero o límite. Los resultados de esta asignación a grupo de n.e.e. son cuestionados cuando los alumnos evaluados obtienen puntuaciones en los distintos tests aplicados que se encuentran en torno al límite.

El objetivo de esta investigación es que podamos tomar esta decisión de la forma más ajustada posible. Por ello te propongo que respondas a las siguientes cuestiones y marques por favor el nivel correspondiente.

Muchas gracias.

**SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.) DEL COLEGIO porque presenta retraso mental ligero o límite**

**¿EVALUARÍAS SU FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL GLOBAL?**

SI NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías al CI para determinar el retraso mental del alumno.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**¿EVALUARÍAS SU FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL ESPECÍFICO?**

SI NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a estos factores específicos para determinar el retraso mental:

- Factor manipulativo

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Razonamiento abstracto

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Memoria

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Atención

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**LA VALORACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:**

- Entrevista a los padres

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Entrevista a los profesores

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Observación directa del niño por parte del orientador

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Pruebas comerciales

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**- VALORA LAS PRUEBAS SEGÚN SU UTILIDAD:**

- WISC-R:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- K-BIT:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- TONI-2:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- RAVEN:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- GOODENOUGH:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Si se deberían aplicar otras pruebas di por favor como se llaman.....

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

SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta **retraso mental ligero o límite**

**¿EVALUARÍAS SU CONDUCTA ADAPTATIVA?** (estas conductas se refieren a la habilidad de los sujetos para cuidar de sí mismos y para relacionarse con otros en la vida diaria)

SI NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a la conducta adaptativa para determinar el retraso mental del alumno, teniendo como referencia su grupo-clase.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En conducta adaptativa, según los criterios de Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), se valoran las áreas que siguen. En una escala de 1 a 10 indica la importancia que se debería dar a cada una de ellas:

- Habilidades de Comunicación.- Se refieren a la capacidad para comprender, expresar y demandar información a través del lenguaje.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Habilidades Sociales.- Se definen como las relacionadas con intercambios con otras personas de forma acertada y beneficiosa.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Cuidado Personal.- Habilidades relacionadas con el aseo, alimentación, vestido, higiene y apariencia personal.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Salud y Seguridad.- Hacen referencia a hábitos para tener una vida sana y a la evitación de peligros.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Vida en el Hogar.- Son conductas relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, que incluye el cuidado de la ropa, tareas del hogar, mantenimiento adecuado, preparación y cocinado de comidas, etc.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Conocimiento del entorno o medio en el que vive.- Indica cómo conoce y utiliza algunos recursos relacionados con el ambiente de su comunidad (calles, parques, áreas recreativas, tiendas, servicios, etc.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**LA VALORACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:**

- Entrevista a los padres

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Entrevista a los profesores

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Observación directa del niño por parte del orientador

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Pruebas comerciales, indica cuáles

.....

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta **retraso mental ligero o límite**

**¿EVALUARÍAS SU COMPETENCIA CURRICULAR?** (la competencia curricular se refiere, en líneas generales, a los conocimientos escolares del alumno)

SI NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a la competencia curricular para determinar el retraso mental del alumno, teniendo como referencia su grupo-clase.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se pueden valorar la competencia curricular a través del Currículo Prescriptivo o de las calificaciones (notas escolares).

**A) CURRÍCULO PRESCRIPTIVO.**

Éste hace referencia a los conocimientos mínimos que, en cada área, el alumno debe alcanzar según la legislación. Se plasman en la programación de etapa, ciclo o aula.

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a la competencia curricular en cuanto al Currículo Prescriptivo para determinar el retraso mental del alumno, teniendo como referencia su grupo-clase.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a la competencia curricular del alumno en cuanto al Currículo Prescriptivo en las siguientes áreas:

- Expresión oral

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Lectura

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Escritura

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Conocimientos Matemáticos

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Cálculo

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Expresión Artística.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**B) NOTAS ESCOLARES.**

Son las calificaciones dadas por los profesores en las diferentes asignaturas o áreas y que se toman del expediente académico.

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a las calificaciones escolares

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**LA VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:**

- Entrevista a los padres

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Entrevista a los profesores

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Observación directa del alumno y de los cuadernos de trabajo de clase por parte del orientador

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Anotando de forma sistematizada el nivel de competencia alcanzado por el alumno en cada uno de los objetivos propuestos en el Currículo Prescriptivo

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Estudiando las calificaciones escolares de su expediente académico

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Utilizando pruebas comerciales. Indica cuáles.....

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta **retraso mental ligero o límite**

**¿EVALUARÍAS SU POTENCIAL DE APRENDIZAJE?** (el potencial de aprendizaje significa de forma general, la capacidad que el alumno tiene para aprender)

SI NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías al potencial de aprendizaje

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

**LA VALORACIÓN DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:**

- Entrevista a los padres  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Entrevista a los profesores  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Observación directa del niño por parte del orientador  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Pruebas comerciales. Indica cuáles.....  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta **retraso mental ligero o límite**

**¿EVALUARÍAS SU AMBIENTE FAMILIAR?**

SI NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías al ambiente familiar en general

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

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a su ambiente familiar en los factores que siguen:

- Nivel de integración familiar/relación padres y hermanos  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Riqueza o carencia de estímulos facilitadores de aprendizajes  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Nivel cultural  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Nivel económico  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Otros. ....

¿Cómo se evaluarían?.....

**LA VALORACIÓN DEL AMBIENTE FAMILIAR SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:**

- Entrevista a los padres  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Entrevista a los profesores  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Observación directa del niño por parte del orientador  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Pruebas comerciales. Indica cuáles.....										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta retraso mental ligero o límite</b>										
<b>¿EVALUARÍAS SUS PROBLEMAS DE CONDUCTA?</b>										
SI					NO					
En una escala de <u>1 a 10 indica la importancia</u> que tú darías a sus problemas de conducta										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>LA VALORACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:</b>										
- Entrevista a los padres										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Entrevista a los profesores										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Observación directa del niño por parte del orientador										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Pruebas comerciales. Indica cuáles.....										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta retraso mental ligero o límite</b>										
<b>¿EVALUARÍAS SU MOTIVACIÓN O PREDISPOSICIÓN PARA APRENDER?</b>										
SI					NO					
En una escala de <u>1 a 10 indica la importancia</u> que tú darías a la motivación o predisposición para aprender										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>LA VALORACIÓN DE LA MOTIVACIÓN O PREDISPOSICIÓN PARA APRENDER SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:</b>										
- Entrevista a los padres										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Entrevista a los profesores										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Observación directa del niño por parte del orientador										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Pruebas comerciales. Indica cuáles.....										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	



SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta **retraso mental ligero o límite**

**¿EVALUARÍAS SU PERFIL DE PERSONALIDAD?**

	SI				NO					
En una escala de <u>1 a 10 indica la importancia</u> que tú darías al perfil de personalidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**LA VALORACIÓN DEL PERFIL DE PERSONALIDAD SE DEBERÍA HACER MEDIANTE:**

- Entrevista a los padres  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- Entrevista a los profesores  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- Observación directa del niño por parte del orientador  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- Pruebas comerciales. Indica cuáles.....  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

SI UN ALUMNO DEBE SER INCLUIDO EN EL GRUPO DE N.E.E. DEL COLEGIO porque presenta **retraso mental ligero o límite**

**¿EVALUARÍAS OTROS FACTORES? .....**    SI    NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a otros factores

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

Especifica cuáles serían estos otros factores:

- Factor 1: ..... Indica su importancia  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- Factor 2: ..... Indica su importancia  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- :
- :
- :
- Factor n: ..... Indica su importancia  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

**ESTOS FACTORES SE DEBERÍAN EVALUAR MEDIANTE:**

- Entrevista a los padres  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- Entrevista a los profesores  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- Observación directa del niño por parte del orientador  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
- Pruebas comerciales. Indica cuáles.....  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

**OBSERVACIONES**

.....  
 .....  
 .....



ANEXO 4

CUESTIONARIO CRITERIO: ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA EL  
PROFESOR TUTOR DEL ALUMNO A EVALUAR (Versión 1)



### ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA EL PROFESOR

Nombre del alumno/a.....Fecha de nto..... Curso.....  
 Profesor tutor/a.....Colegio.....

Este alumno/a presenta retraso escolar por lo que el/la profesor/a tutor/a ha solicitado de los Equipos de Orientación se realice la evaluación psicopedagógica que determine cuáles son sus necesidades educativas. Es importante que este trabajo cuente con la información del profesor/a para que sus criterios puedan corroborarse con los resultados de las pruebas aplicadas. Por ello proponemos que responda a la siguiente escala, marcando el nivel correspondiente (1= nivel muy bajo, 5= muy buena puntuación).

	1	2	3	4	5
CONOCIMIENTOS que el alumno posee (información o cultura verbal).....	0	0	0	0	0
CAPACIDAD para resolver verbalm.problemas de situaciones cotidianas (c. adaptativa).....	0	0	0	0	0
MATEMÁTICAS.....	0	0	0	0	0
ASOCIACIONES (en qué se parecen).....	0	0	0	0	0
VOCABULARIO.....	0	0	0	0	0
ATENCIÓN Y MEMORIA INMEDIATA (repetir lo que se le acaba de decir).....	0	0	0	0	0
IDENTIFICACIÓN de las partes importantes que faltan a un dibujo.....	0	0	0	0	0
RESOLUCIÓN de secuencias causales tipo historietas.....	0	0	0	0	0
PUZZLES.....	0	0	0	0	0
CONSTRUCCIONES CON CUBOS.....	0	0	0	0	0
APTITUD PERCEPTIVA y RAPIDEZ MOTORA en la escritura.....	0	0	0	0	0
RESOLUCIÓN DE LABERINTOS.....	0	0	0	0	0

En resumen, ud. cree que la inteligencia de este alumno/a es:

Muy baja	Baja	Algo baja	Normal baja	Media	Alta
----------	------	-----------	-------------	-------	------

Observaciones

.....  
 .....  
 .....

.....Fecha actual.....Fdo.....



ANEXO 5

CUESTIONARIO CRITERIO: ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA EL  
PROFESOR (Versión 2)





**ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA EL PROFESOR****Cuestionario Criterio para Detectar****Necesidades Educativas Especiales****Nivel Educación Primaria****(6-12 años)**

NOMBRE DEL ALUMNO/A.....

FECHA DE NTO. .... CURSO.....

PROFESOR TUTOR/A.....

COLEGIO.....

Este alumno/a presenta algún problema escolar por lo que el/la profesor/a tutor/a ha solicitado de los Equipos de Orientación una evaluación psicopedagógica que determine cuáles son sus necesidades educativas. Es importante que este trabajo cuente con la información del profesor/a para que sus criterios puedan completarse con las pruebas que apliquemos. Para ello proponemos que responda a las siguientes preguntas y que en cada escala, marque el nivel correspondiente (1= nivel muy bajo, 10= muy buena puntuación).

Fecha actual.....

Fdo.....

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de explicar algo que le ocurre o de narrar acontecimientos</li> <li>- Comprende lo que dicen los adultos</li> <li>- Los adultos entienden lo que el/la niño/a expresa verbalmente</li> <li>- <b>Habilidades o capacidad para la EXPRESIÓN ORAL</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su escritura es legible</li> <li>- Se expresa por escrito de forma coherente</li> <li>- Escribe al dictado</li> <li>- <b>Habilidades o capacidad para la EXPRESIÓN ESCRITA</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee como otros alumnos de su nivel escolar</li> <li>- Comprende mensajes escritos</li> <li>- Se interesa por la lectura de cuentos o libros infantiles</li> <li>- <b>Habilidades o capacidad para la LECTURA</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve sencillos problemas matemáticos de la vida cotidiana</li> <li>- Idem. procedimientos lógicos elementales</li> <li>- Conoce las monedas, cambios, medidas, etc... de forma adecuada a su edad</li> <li>- <b>Capacidad para la resolución de PROBLEMAS MATEMATICOS</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve operaciones aritméticas fundamentales _____</li> <li>- Las aplica en algunos problemas matemáticos _____</li> <li>- Resuelve operaciones sencillas de cálculo mental _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para el <b>CÁLCULO</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla progresivamente su capacidad de comunicación:</li> <li>. plástica _____</li> <li>. corporal _____</li> <li>. musical _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para la <b>EXPRESIÓN ARTÍSTICA</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene adquiridos hábitos elementales: vestido, alimentación, aseo, etc _____</li> <li>- Evita situaciones de peligro _____</li> <li>- Da una respuesta adecuada a los problemas cotidianos como hacer recados, ayudar en tareas domésticas, etc _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para la resolución de problemas de la <b>VIDA COTIDIANA</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene asimiladas y respeta las normas del aula y/o del centro escolar _____</li> <li>- Mantiene buenas relaciones con los compañeros _____</li> <li>- Expresa sentimientos solidarios _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para las <b>RELACIONES SOCIALES</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presta atención cuando se le habla _____ →</li> <li>- Mantiene la atención en la tarea que se ha propuesto, aunque haya otros estímulos _____ →</li> <li>- Termina los trabajos _____ →</li> <li>- <b>ATENCIÓN</b> _____ →</li> </ul>	<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">1</td><td style="background-color: #cccccc;">2</td><td style="background-color: #cccccc;">3</td><td style="background-color: #cccccc;">4</td><td style="background-color: #cccccc;">5</td><td style="background-color: #cccccc;">6</td><td style="background-color: #cccccc;">7</td><td style="background-color: #cccccc;">8</td><td style="background-color: #cccccc;">9</td><td style="background-color: #cccccc;">10</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerda cuentos, películas, relatos y hechos recientes de relevancia _____ →</li> <li>- Recuerda lo que ha estudiado o aprendido _____ →</li> <li>- Es capaz de repetir cifras, palabras o frases que se le acaban de decir _____ →</li> <li>- <b>MEMORIA</b> _____ →</li> </ul>	<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">1</td><td style="background-color: #cccccc;">2</td><td style="background-color: #cccccc;">3</td><td style="background-color: #cccccc;">4</td><td style="background-color: #cccccc;">5</td><td style="background-color: #cccccc;">6</td><td style="background-color: #cccccc;">7</td><td style="background-color: #cccccc;">8</td><td style="background-color: #cccccc;">9</td><td style="background-color: #cccccc;">10</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<p>En resumen, ud. cree que la <b>inteligencia</b> de este alumno/a es:</p>																																																			
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">Muy baja</td> <td style="padding: 2px 10px;">Baja</td> <td style="padding: 2px 10px;">Media baja</td> <td style="padding: 2px 10px;">Media</td> <td style="padding: 2px 10px;">Media alta</td> <td style="padding: 2px 10px;">Alta</td> <td style="padding: 2px 10px;">Muy alta</td> </tr> </table>		Muy baja	Baja	Media baja	Media	Media alta	Alta	Muy alta																																											
Muy baja	Baja	Media baja	Media	Media alta	Alta	Muy alta																																													
<p><b>Observaciones</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>																																																			
<p>Muchas Gracias</p>																																																			

ANEXO 6

NOTAS PARA CUMPLIMENTAR LA ESCALA DE OBSERVACIÓN  
DEL PROFESOR (Versión 2)



## **NOTAS PARA CUMPLIMENTAR LA ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL PROFESOR**

Los ítems de la Escala se valoran con puntuaciones de 1 a 10, excepto el último ítem. En cada grupo de cuatro ítems se valora un área determinada por ej. en lenguaje oral, los tres primeros ítems son preguntas parciales y la cuarta pregunta trata de hacer la valoración global del área.

### **ÁREA LENGUAJE ORAL**

Capacidad para Narrar: El profesor valora aquí la habilidad del alumno para comunicar acontecimientos o eventos, y para expresar sus deseos o para realizar expresiones de tipo declarativo.

Comprensión Oral: Se valora la habilidad del alumno para la comprensión de las expresiones verbales del interlocutor.

Expresión Verbal. Habilidad en cuanto a claridad y fluidez para utilizar el lenguaje de forma que pueda ser decodificado por el interlocutor.

Puntuación Total del Área de Expresión Oral: Puntuación global del área lenguaje oral a nivel comprensivo y expresivo.

### **ÁREA DE LENGUAJE ESCRITO.**

Legibilidad Escritura: Habilidad para escribir con letra de rasgos inteligibles textos de copia, dictado y expresión personal.

Escritura Coherente: Se valora la correcta secuenciación y la cohesión entre las distintas partes y el todo del mensaje.

Escritura al Dictado: Habilidad para realizar escritos previamente dictados. Se refiere a la correspondencia entre el mensaje dictado y lo reflejado por el alumno en sus escritos.

Puntuación Total del Área de Expresión Escrita: Puntuación global del área en lenguaje escrito.

### **ÁREA DE LECTURA**

Exactitud Lectora: Habilidad para leer de forma correcta letras, sílabas, palabras y textos.

Comprensión Lectora: Habilidad para percibir el significado de palabras, frases y textos diferentes, de forma apropiada a su EC.

Interés por la Lectura: El profesor expresa su observación acerca del grado de interés que el alumno muestra con relación a diferentes tipos de lecturas: textos escolares, cuentos, comics, etc.

Puntuación Total del Área: Puntuación global del área en cuanto a comprensión y exactitud de la lectura.

### **ÁREA MATEMÁTICAS: PROBLEMAS**

Resolución Problemas: Habilidad para resolver problemas matemáticos referentes a la vida cotidiana y adecuados a su nivel escolar.

Problemas Lógicos: Habilidad para resolver problemas lógicos referentes a la vida cotidiana y adecuados a su nivel escolar.

Monedas y Medidas: Habilidad para utilizar monedas y medidas en los eventos de la vida ordinaria de forma adaptada a su EC.

Puntuación Total del Área de Matemáticas en cuanto a Resolución de Problemas: Puntuación global del área de en cuanto a la resolución de problemas aritméticos, lógicos y de medidas.

### **ÁREA MATEMÁTICAS: CÁLCULO**

Operaciones Aritméticas: Habilidad para realizar las operaciones aritméticas que se corresponden con las propuestas por el profesor en su programación de aula.

Aplicaciones Cálculos: Habilidad para razonar y realizar los cálculos necesarios para resolver problemas en los que se utilizan operaciones fundamentales.

Cálculo Mental: Habilidad para razonar y realizar cálculos mentales elementales apropiados para su edad

Puntuación Total del Área: Cálculo: Puntuación global del área de matemáticas en cuanto a operaciones aritméticas: operaciones aritméticas elementales de forma escrita y mental.

### **ÁREA EXPRESIÓN ARTÍSTICA:**

Expresión Plástica: Habilidad para la expresión plástica, de forma creativa, mediante la utilización de materiales apropiados.

Expresión Corporal: Habilidad para la expresión corporal en pequeñas representaciones, actividades físicas, teatros, etc.



Expresión Musical: Habilidad para la expresión musical, mediante el empleo de la voz e instrumentos adecuados.

Puntuación Total del Área: Expresión Artística: Se valora de forma global la capacidad de comunicación corporal, plástica y musical y su creatividad.

### **ÁREA CONDUCTA ADAPTATIVA- I:**

Hábitos Elementales: El profesor valora si el alumno ha adquirido hábitos elementales en cuanto a vestido, aseo, alimentación, autocuidado, etc.

Evitación de Peligros: El profesor valora si el alumno es capaz de discriminar y solventar las situaciones de peligro de forma adecuada a su edad.

Resolución de Asuntos Cotidianos: Expresar si el alumno es hábil para resolver asuntos cotidianos, de forma adaptada a su edad tales como hacer pequeñas compras, dar recados, ayudar en tareas domésticas, etc.

Puntuación Total del Área de Conducta Adaptativa en cuanto a auto-cuidado, evitación de peligros y tareas del hogar.

### **ÁREA CONDUCTA ADAPTATIVA- II**

Respeto a las Normas: El profesor valora si el alumno comprende y cumple las normas elementales para la convivencia, tanto del aula como del centro escolar.

Relaciones con los Compañeros: El profesor valora si el alumno establece y mantiene unas buenas relaciones con sus compañeros.

Expresión de Solidaridad: Ídem. si expresa sentimientos de solidaridad con los que están en situación de desventaja personal, social o cultural.

Puntuación Total del Área en Capacidad para las Relaciones Sociales

### **ATENCIÓN**

Atención al Interlocutor: El profesor valora si el alumno mantiene la atención cuando se le pide o se le habla al igual que otros alumnos de su edad.

Atención Selectiva: El profesor valora si el alumno mantiene la atención en la tarea que se ha propuesto, aunque haya otros estímulos que puedan distorsionar lo que hace.

Atención Sostenida: El profesor valora si el alumno mantiene la atención para terminar las tareas que ha comenzado.

Puntuación Total del Área: Atención

**MEMORIA**

Memoria Medio Plazo: El profesor valora si el alumno es capaz de recordar a medio plazo hechos relevantes como eventos, cuentos, películas, relatos, etc.

Memoria a Corto Plazo de Aprendizajes Escolares: El profesor valora si el alumno es capaz de recordar lo que ha estudiado o ya se ha dado por aprendido.

Memoria Inmediata: Valoración sobre si es capaz de repetir cifras, palabras o frases que acaba de oír.

Puntuación Total del Área de Memoria

La última pregunta de la escala es la Opinión global del profesor sobre la inteligencia del alumno, esta diseñada en una escala de 1 a 7, en lugar de 1 a 10 como en el resto de los ítems. Se expresa la opinión del profesor acerca de la inteligencia del alumno.

ANEXO 7

CUESTIONARIO CRITERIO: ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA EL  
PROFESOR (Versión 3)



**ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA EL PROFESOR**  
**Cuestionario Criterio para Detectar**  
**Necesidades Educativas Especiales**  
**Nivel Educación Primaria**  
**(6-12 años)**

NOMBRE DEL ALUMNO/A.....

FECHA DE NTO. .... CURSO.....

PROFESOR TUTOR/A.....

COLEGIO.....

Este alumno/a presenta algún problema escolar por lo que el/la profesor/a tutor/a ha solicitado de los Equipos de Orientación una evaluación psicopedagógica que determine cuáles son sus necesidades educativas. Es importante que este trabajo cuente con la información del profesor/a para que sus criterios puedan completarse con las pruebas que apliquemos. Para ello proponemos que responda a las siguientes preguntas y que en cada escala, marque el nivel correspondiente (1= nivel muy bajo, 10= muy buena puntuación).

Fecha actual..... Fdo.....

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de explicar algo que le ocurre o de narrar acontecimientos</li> <li>- Comprende lo que dicen los adultos</li> <li>- Los adultos entienden lo que el/la niño/a expresa verbalmente</li> <li>- <b>Habilidades o capacidad para la EXPRESIÓN ORAL</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su escritura es legible</li> <li>- Se expresa por escrito de forma coherente</li> <li>- Escribe al dictado</li> <li>- <b>Habilidades o capacidad para la EXPRESION ESCRITA</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee como otros alumnos de su nivel escolar</li> <li>- Comprende mensajes escritos</li> <li>- Se interesa por la lectura de cuentos o libros infantiles</li> <li>- <b>Habilidades o capacidad para la LECTURA</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve sencillos problemas matemáticos de la vida cotidiana</li> <li>- Idem. procedimientos lógicos elementales</li> <li>- Conoce las monedas, cambios, medidas, etc... de forma adecuada a su edad</li> <li>- <b>Capacidad para la resolución de PROBLEMAS MATEMATICOS</b></li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve operaciones aritméticas fundamentales _____</li> <li>- Las aplica en algunos problemas matemáticos _____</li> <li>- Resuelve operaciones sencillas de cálculo mental _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para el <b>CÁLCULO</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla progresivamente su capacidad de comunicación:</li> <li>. plástica _____</li> <li>. corporal _____</li> <li>. musical _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para la <b>EXPRESIÓN ARTÍSTICA</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene adquiridos hábitos elementales: vestido, alimentación, aseo, etc _____</li> <li>- Evita situaciones de peligro _____</li> <li>- Da una respuesta adecuada a los problemas cotidianos como hacer recados, ayudar en tareas domésticas, etc _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para la resolución de problemas de la <b>VIDA COTIDIANA</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene asimiladas y respeta las normas del aula y/o del centro escolar _____</li> <li>- Mantiene buenas relaciones con los compañeros _____</li> <li>- Expresa sentimientos solidarios _____</li> <li>- Habilidades o capacidad para las <b>RELACIONES SOCIALES</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presta atención cuando se le habla _____</li> <li>- Mantiene la atención en la tarea que se ha propuesto, aunque haya otros estímulos _____</li> <li>- Termina los trabajos _____</li> <li>- <b>ATENCIÓN</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerda cuentos, películas, relatos y hechos recientes de relevancia _____</li> <li>- Recuerda lo que ha estudiado o aprendido _____</li> <li>- Es capaz de repetir cifras, palabras o frases que se le acaban de decir _____</li> <li>- <b>MEMORIA</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de hacer una tarea trata de comprender y planificar lo que se le pide _____</li> <li>- Utiliza las estrategias adecuadas para resolver las tareas _____</li> <li>- Aprende con facilidad _____</li> <li>- <b>POTENCIAL APRENDIZAJE</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El ambiente del aula y del centro posibilita los aprendizajes de este alumno _____</li> <li>- En su aula, se le aplican las medidas de refuerzo educativo necesarias _____</li> <li>- Su modalidad de escolarización está facilitando su progreso escolar _____</li> <li>- <b>CLIMA ESCOLAR</b> _____</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su ambiente familiar es similar al de otras familias de su entorno</li> <li>- Su familia apoya y atiende sus necesidades de aprendizaje</li> <li>- Su ambiente social (vecinos, amigos, recursos, etc) es similar al de otros alumnos</li> </ul> <p><b>AMBIENTE FAMILIAR Y SOCIAL</b></p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #cccccc;"> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es trabajador</li> <li>- Tiene interés por aprender</li> <li>- Confía en su capacidad para aprender</li> </ul> <p><b>MOTIVACIÓN ESCOLAR</b></p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #cccccc;"> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																										
<p>En resumen, ud. cree que la <b>inteligencia</b> de este alumno/a es:</p>																																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;">Muy baja</td> <td style="width: 14.28%;">Baja</td> <td style="width: 14.28%;">Media baja</td> <td style="width: 14.28%;">Media</td> <td style="width: 14.28%;">Media alta</td> <td style="width: 14.28%;">Alta</td> <td style="width: 14.28%;">Muy alta</td> </tr> </table>		Muy baja	Baja	Media baja	Media	Media alta	Alta	Muy alta																																											
Muy baja	Baja	Media baja	Media	Media alta	Alta	Muy alta																																													
<p><b>Observaciones</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>																																																			
<p>Muchas Gracias</p>																																																			



ANEXO 8

ENTREVISTA AL PROFESORADO



**ENTREVISTA AL PROFESORADO**  
**Cuestionario Criterio para detectar**  
**necesidades educativas especiales**  
**Nivel Educación Primaria**  
**(6-12 años)**

NOMBRE DEL ALUMNO/A.....

FECHA DE NTO. ....CURSO.....

PROFESOR/A TUTOR/A.....

COLEGIO.....

Este alumno/a presenta algún problema escolar por lo que el/la profesor/a tutor/a ha solicitado de los Equipos de Orientación una evaluación psicopedagógica que determine cuáles son sus necesidades educativas. Es importante que este trabajo cuente con la información del profesor/a para que sus criterios puedan completarse con las pruebas que apliquemos. Para ello proponemos que responda a los ítems que siguen marcando el nivel correspondiente (1= nivel muy bajo, 10= muy buena puntuación) y que comente en las líneas en blanco de cada área el nivel de competencia alcanzado o añada el comentario suscitado por las diferentes cuestiones.

Fecha actual..... Fdo.....

<b>EXPRESIÓN ORAL</b>										
- Es capaz de explicar algo que le ocurre o de narrar acontecimientos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Comprende lo que dicen los adultos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Los adultos entienden lo que a ella/a niño/a expresa verbalmente:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Habilidades o capacidad para la <b>EXPRESIÓN ORAL</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área										
.....										
.....										
.....										
<b>EXPRESIÓN ESCRITA</b>										
- Suscritura es legible:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Se expresa por escrito de forma coherente:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Escribe al dictado:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Habilidades o capacidad para la <b>EXPRESIÓN ESCRITA</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área										
.....										
.....										
.....										
<b>LECTURA</b>										
- Lee como otros alumnos de su nivel escolar:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Comprende mensajes escritos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Se interesa por la lectura de cuentos o libros infantiles:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Habilidades o capacidad para la <b>LECTURA</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área										
.....										
.....										
.....										
<b>MATEMÁTICAS</b>										
- Resuelve sencillos problemas matemáticos de la vida cotidiana:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Idem. procedimientos lógicos elementales:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Conoce las monedas, cambios, medidas, etc... de forma adecuada a su edad:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Capacidad para la resolución de <b>PROBLEMAS MATEMÁTICOS</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área										
.....										
.....										
.....										

<b>CÁLCULO</b>										
- Realiza operaciones aritméticas fundamentales:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Las aplica en algunos problemas matemáticos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Realiza operaciones sencillas de cálculo mental:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <b>Habilidades o capacidad para el CÁLCULO</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para este área	.....									
<b>EXPRESIÓN ARTÍSTICA</b>										
Desarrolla progresivamente sus capacidades de comunicación:										
- plástica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- corporal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- musical	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <b>Habilidades o capacidad para la EXPRESIÓN ARTÍSTICA</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para este área	.....									
<b>CONDUCTA ADAPTATIVA</b>										
- Tiene adquiridos hábitos elementales: vestido, alimentación, aseo, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Evita situaciones de peligro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Da una respuesta adecuada a los problemas cotidianos como hacer mercados, ayudar en tareas domésticas, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <b>Habilidades o capacidad para la resolución de problemas de la VIDA COTIDIANA</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para este área	.....									
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>										
- Tiene asimilado y acepta las normas del aula y/o del centro escolar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Mantiene buenas relaciones con los compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Expresa sentimientos solidarios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <b>Habilidades o capacidad para las RELACIONES SOCIALES</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para este área	.....									

<b>ATENCIÓN</b>										
- Presta atención cuando se le habla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Mantiene la atención en la tarea que se le propone, aunque haya otros estímulos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Termina los trabajos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>ATENCIÓN</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área	.....									
	.....									
	.....									
<b>MEMORIA</b>										
- Recordamientos, palabras, relatos y hechos recientes de relevancia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Recuerda lo que ha estudiado o aprendido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Es capaz de repetir cifras, palabras o frases que se le acaban de decir	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>MEMORIA</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área	.....									
	.....									
	.....									
<b>POTENCIAL APRENDIZAJE</b>										
- Antes de hacer una tarea trata de comprender y planificar lo que se le pide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Utiliza los recursos más adecuados para resolver las tareas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Aprende con facilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>POTENCIAL APRENDIZAJE</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área	.....									
	.....									
	.....									
<b>CLIMA ESCOLAR</b>										
- El ambiente del aula y del centro posibilita los aprendizajes de este alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- En su aula, se le aplican las medidas de refuerzo educativo necesarias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Su modalidad de escolarización está facilitando su progreso escolar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>CLIMA ESCOLAR</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para esta área	.....									
	.....									
	.....									



<b>AMBIENTE FAMILIAR Y SOCIAL</b>										
- Su ambiente familiar es similar al de otras familias de su entorno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Su familia apoya y atiende sus necesidades de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Su ambiente social (vecinos, amigos, vecinos, etc.) es similar al de otros alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>AMBIENTE FAMILIAR Y SOCIAL</b>										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para este ítem:										
.....										
.....										
<b>MOTIVACIÓN ESCOLAR</b>										
- Es trabajador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Tiene interés por aprender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Confía en su capacidad para aprender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>MOTIVACIÓN ESCOLAR</b>										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones para este ítem:										
.....										
.....										
.....										
En resumen, ¿d. cómo que la <b>inteligencia</b> de este alumno/a es:										
<b>Muy baja</b>	<b>Baja</b>	<b>Media baja</b>	<b>Media</b>	<b>Media alta</b>	<b>Alta</b>	<b>Muy alta</b>				
<b>Otras Observaciones:</b>										
.....										
.....										
.....										
<b>Muchas Gracias</b>										



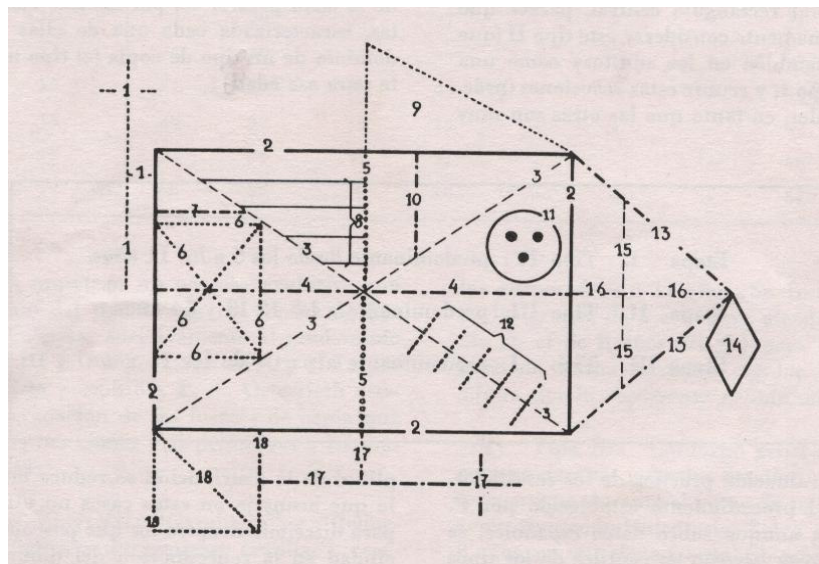
ANEXO 9

PLANTILLA DE CORRECCIÓN DEL TEST DE LA FIGURA DE REY



### CORRECCIÓN TESTS FIGURA DE REY

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cruz izquierda</li> <li>2. Rectángulo completo</li> <li>3. Cruz de S. Andrés</li> <li>4. Mediana horizontal</li> <li>5. Mediana Vertical</li> <li>6. Rectángulo completo en posición central izda.</li> <li>7. Línea horizontal sobre el 6</li> <li>8. Cuatro líneas paralelas en posición superior izda.</li> <li>9. Triángulo rectángulo sup.</li> <li>10. Perpendicular situada deb. del rectángulo 9.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Círculo con tres puntos</li> <li>12. 5 tachaduras de diagonal en posición inferior dcha.</li> <li>13. Triángulo isósceles drcha. (nariz)</li> <li>14. Pequeño rombo vértice drcha.</li> <li>15. Segmento vertical situado en el triángulo isósceles drcha.</li> <li>16. Prolongación mediana horizontal altura triáng. isósceles drcha</li> <li>17. Cruz parte inferior</li> <li>18. Cuadrado inferior más diagonal</li> </ol> |
|--|---|



NOMBRE ALUMNO.....EDAD.....COLEGIO.....

COPIA 1	PUNTAJE		MEMORIA 2
	MEMORIA 1	COPIA 2	
1-	1-	1-	1-
2-	2-	2-	2-
3-	3-	3-	3-
4-	4-	4-	4-
5-	5-	5-	5-
6-	6-	6-	6-
7-	7-	7-	7-
8-	8-	8-	8-
9-	9-	9-	9-
10-	10-	10-	10-
11-	11-	11-	11-
12-	12-	12-	12-
13-	13-	13-	13-
14-	14-	14-	14-
15-	15-	15-	15-
16-	16-	16-	16-
17-	17-	17-	17-
18-	18-	18-	18-
Total PD:	Total PD:	Total PD:	Total PD:
PC	PC	PC	PC

ANEXO 10

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES





## RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

1. Comentario sobre los datos cualitativos del Cuestionario de Orientadores
2. Valoración de la inteligencia
3. Valoración de la conducta adaptativa, competencia curricular y potencial de aprendizaje
4. Valoración del ambiente familiar
5. Valoración del contexto escolar
6. Valoración de problemas de conducta
7. Valoración de la motivación para aprender
8. Valoración del perfil de personalidad
9. Valoración de otros factores



## **RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES**

### 1. Comentario sobre los datos cualitativos del Cuestionario de Orientadores

En este anexo se comentan los datos cualitativos de las respuestas dadas al Cuestionario de Orientadores “Indicadores de asignación de alumnos a grupos de n.e.e” (Anexo 3).

Tomando como referencia dicho Cuestionario se han estudiado algunas áreas como ambiente familiar, problemas de conducta, motivación para aprender, perfil de personalidad, contexto escolar y otros que se han considerado necesarios para determinar las n.e.e. y que en principio no han formado parte de la evaluación referencial sino más bien de la evaluación complementaria. No se ha hecho un estudio exhaustivo de cada una de estas áreas, sólo se han tratado en la medida en que pueden formar parte de la determinación de n.e.e. y desde el punto de vista de la forma de evaluación de las mismas.

Podemos resumir las aportaciones derivadas de los cuestionarios en cada uno de los apartados de este capítulo, donde me he permitido insertar o introducir comentarios personales que me han suscitado cada uno de estos cuestionarios, además de hacer una reflexión personal en cada una de estas áreas sobre materiales que las evalúan. El interés de esta aportación reside en la necesidad de explorar la documentación existente con el fin de sugerir un nuevo protocolo que inicie una mejor forma para la determinación de alumnos con n.e.e., objetivo de esta investigación.

### 2. Valoración de la inteligencia

Parte de las pruebas que se refieren a la evaluación de la inteligencia y que los orientadores han sugerido al cumplimentar el Cuestionario se han descrito en el capítulo 2 y en el estudio empírico de esta tesis. Otras a las que no se ha hecho referencia en estos capítulos, porque son de uso menos frecuente o no pueden ser utilizadas en esta investigación se detallan ahora.

Puede decirse que los orientadores de nuestra muestra prefieren los tests WISC-R, K-BIT, RAVEN, TONI-2 y GOODENOUGH en el orden aquí expuesto, pero además se valoran otras pruebas, como son el test IGF de Yuste (1991) o el K-ABC de A. S. Kaufman, y N. L. Kaufman, (1996) que resultan menos utilizadas. El

test IGF no puede emplearse con niños pequeños siendo también más frecuente su uso en aplicación colectiva; el K-ABC es una prueba que necesita bastante tiempo para ser aplicada, pudiendo durar desde 45 mins. si se refiere a niños de E. Infantil y hasta 90 mins., si se trata de niños mayores, es decir, de 5° y 6° de Primaria.

Se indica la importancia de las *Escalas de aptitudes y psicomotricidad para niños* (MSCA) de McCarthy (1996), prueba que se emplea frecuentemente en nuestro ámbito. Pero va dirigida a niños de 2 a 8 años por lo que no abarca nuestra muestra de investigación que comprende las edades de 6 a 12 años.

Se propone además la *Escala de Madurez Mental de Columbia* de Burgemeister, Blum y Lorge (1998) para evaluar la capacidad mental y el grado de madurez intelectual, pero, según indican sus propios autores, fue construida especialmente para ser utilizada con niños afectados por deficiencias cerebrales, por ello difiere de las pruebas tradicionales de nivel mental y sólo debe sustituir a las pruebas tradicionales cuando el empleo de las mismas resulte imposible.

Otra prueba que se sugiere es la *Escala Observacional del Desarrollo* de Secadas (1988) que más que a determinar el funcionamiento intelectual va dirigida al diagnóstico del desarrollo evolutivo, descripción y explicación de los procesos y métodos de intervención.

Se destaca también como válida la *Escala Manipulativa Internacional de Leiter-R* (Roid y Millar, 1996) que se diseñó con el fin de valorar la inteligencia de forma precisa y sin la intervención de componentes culturales, pero esta prueba es particularmente adecuada para niños y adolescentes con retrasos cognitivos, problemas de habla, de audición, autismo, etc. y no para la población con la que se trabaja en esta tesis que son niños con retraso mental ligero o límite.

Se señala además la necesidad de utilizar otras pruebas como son el *Test Guestáltico Visomotor* de Bender (2000). Sin embargo, este test no se propone directamente para la evaluación de la inteligencia sino que se emplea más para valorar la madurez grafomotora, la detección de indicadores de lesión cerebral y descubrir rasgos emocionales a través de los parámetros de observación que se sugieren.

También algún orientador expresa que usa frecuentemente la *Nueva Escala Métrica de Inteligencia (NEMI): Test de Binet-Simon Revisado* que es un test de desarrollo mental para niños de 3 a 14 años. Sus autores (Zazzo, Gilly y Verba-Rad,

1982) se basaron en el test de Gilly y Binet (1857-1911) pero a pesar de la calidad de esta prueba, su uso es poco frecuente quizás porque en los últimos años no se ha comercializado en nuestro entorno y porque existen otras pruebas más actualizadas que cumplen la misma función (Tabla 84).

Es importante destacar que las *Baterías Psicopedagógicas. Niveles de Adaptación (Evalúa)* de García y González (1996a, b y 1998) contienen subtests para la evaluación de una buena parte de los factores que se consideran usualmente significativos en evaluación referencial del retraso mental y también para la evaluación de otros factores que se han considerado complementarios por nuestra parte.

### 3. Valoración de la conducta adaptativa, competencia curricular y potencial de aprendizaje

La descripción de la forma de valoración de la conducta adaptativa y del potencial de aprendizaje se ha desarrollado en los capítulos 3 y 4 respectivamente; la valoración de la competencia curricular corresponde al capítulo 4 de esta investigación.

Al estudiar la opinión de los entrevistados sobre la evaluación de la conducta adaptativa se aprecia que las sugerencias sobre las pruebas que puedan servir para emplear en este área son menos abundantes. Además en alguna ocasión se indican por parte de los orientadores, pruebas para valorar la conducta adaptativa que sólo valorarían una parte de la misma como son por ejemplo, los problemas comportamentales.

Puede que esta valoración sea menos frecuente, por los problemas asociados que se han indicado, como son la falta de pruebas o complejidad de las mismas, la importancia que se da usualmente a la inteligencia para determinar la discapacidad sin tener en cuenta la conducta adaptativa o simplemente porque las pruebas que valoran la conducta adaptativa son menos conocidas.

En cuanto a la competencia curricular algunos orientadores sugieren que debe evaluarse con el *Test de Análisis de Lectura y Escritura (T.A.L.E)* de Cervera y Toro (1980), pero con este test sólo obtendríamos información de la competencia curricular en el área de lectoescritura y aunque los conocimientos instrumentales son verdaderamente influyentes en todas las áreas del currículo, si se utiliza esta prueba habría que completar la valoración con otras para las restantes áreas curriculares.

Sobre la valoración del potencial de aprendizaje se indica por parte de algún entrevistado la posibilidad de utilizar la *Escala de Potencial Intelectual* de Geers y Lane (1992). Esta escala va dirigida a niños normales o con problemas de audición o de lenguaje, es un test no verbal que evalúa el potencial intelectual y se utiliza para predicciones escolares sobre valoraciones que evalúa el potencial intelectual en niños de preescolar. Los seis subtests miden las siguientes áreas: planificación manual, destreza manual, aptitudes perceptivo/ motoras, aptitudes preescolares y relaciones parciales/totales.

Podemos resumir las aportaciones derivadas del cuestionario, que han cumplimentado los orientadores, en la Tabla 84, donde, como he comentado, me he permitido insertar o introducir comentarios personales que me han suscitado cada uno de los cuestionarios.

Este mismo procedimiento se ha seguido en cada una de las áreas del cuestionario. Una vez estudiados los cuestionarios entregados, se ha realizado una revisión sobre los tests, escalas y cuestionarios al uso y que exploran cada una de estas áreas.

Tabla 84

Otras escalas o tests considerados necesarios por orientadores para la determinación de las n.e.e.

AREAS	TESTS	AUTORES	OBJETIVOS	EDAD	COMENTARIOS PERSONALES SUSCITADOS
INTELIGENCIA	Escala Manipulativa Internacional de Leiter-R	Roid, y Miller (1996)	Valorar la inteligencia de forma precisa y sin la intervención de componentes culturales	Niños y adolescentes	Indicada cuando existen retrasos cognitivos, problemas de habla, de audición, autismo, etc.
	Nueva Escala Métrica de Inteligencia (NEMI)	Zazzo, Gilly y Verba-Rad (1982)	Determinar el desarrollo mental o el nivel de retraso	Niños de 3 a 14 años	Basado en el test de Gilly y Binet (1857-1911)
MADUREZ GRAFOMOTORA	Test Guestáltico Visomotor	Bender (2000)	Evaluar la madurez grafomotora y tratar de obtener indicadores de lesión cerebral y de conflictos emocionales	De 5 a 12 años	No es una prueba para valorar la inteligencia aunque así es considerada en algún cuestionario
COMPETENCIA CURRICULAR	Test de Análisis de Lectura y Escritura (T.A.L.E)	Toro y Cervera (1980)	Valorar la competencia curricular en el área de lectoescritura	Desde 1º a 4º de Primaria	Si se utiliza esta prueba habría que completar con la valoración de otras áreas curriculares
POTENCIAL DE APRENDIZAJE	Escala de Potencial Intelectual	Geers y Lane (1992)	Ser utilizada para predicciones escolares. Evaluar el potencial intelectual	Niños de preescolar	Niños con desarrollo evolutivo normal o con problemas de audición o de lenguaje

#### 4. Valoración del ambiente familiar

En cuanto a la valoración del ambiente familiar los orientadores dan una mayor importancia a la necesidad de observar las pautas educativas familiares. Estas pautas educativas familiares (permisivas, autoritarias, de sobreprotección, democráticas, etc.), las deducen los profesores del trato diario con sus alumnos, a través de sus conductas o de los comentarios que los propios niños hacen; también a través de los compañeros o de otras personas de la comunidad educativa. Es sorprendente, para personas ajenas al centro escolar, la abundante información que los profesores poseen sobre el ambiente familiar y sobre las vivencias de los niños.

Algunos profesionales expresan que la valoración del ambiente familiar debe partir de la información dada por los padres de familia, trabajadores sociales, profesores y alumnos valorando menos los tests o escalas de observación. Así, en general, las respuestas a nuestro cuestionario indican por una parte que las pruebas comerciales son necesarias para marcar una referencia objetiva y por otra parte que las entrevistas a padres, profesores y alumnos ofrecen datos más complejos que las pruebas comerciales. Se concluye que tanto los resultados de entrevistas como los de pruebas deben ir unidos a la observación siempre que sea posible.

Los encuestados expresan que el ambiente familiar puede evaluarse con la *Escala FES* de R.H. Moos (1984). Ésta valora y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia; el problema es que va dirigida a adolescentes y adultos por lo que no es adecuada para este trabajo.

Giné y Basil (2000) indican que la observación del contexto familiar del alumno debe tener como finalidad “*analizar qué variables del entorno familiar pueden estar condicionando el desarrollo de los alumnos, para poder mejorar, si es necesario las prácticas educativas familiares*” [CD-ROM].

Proponen además el conocimiento de las “*- relaciones afectivas que mantienen los diferentes componentes del núcleo familiar,- expectativas de la familia, -grado de autonomía que se le confiere*” [CD-ROM].

Por nuestra parte para la valoración del ambiente familiar se surgieron los tests, cuestionarios o escalas que se citan a continuación (Tablas 85 y 86).

El *Test de Actitudes Familiares* de Jackson (1990), es un test proyectivo que parte de la exposición de ocho tarjetas o estímulos gráficos para detectar el grado de



satisfacción o conflicto del niño frente al medio familiar. Fundamentalmente, trata de conocer:

- El grado de dependencia y protección materna
- La inclusión/exclusión del niño de la intimidad paterna
- Rivalidad, celos, envidia... con los hermanos
- El sentimiento de aislamiento o soledad por el castigo o transgresión de normas.
- Agresividad/violencia de los padres hacia el niño
- La atracción por lo prohibido
- Reacciones del niño en caso de conflicto entre los padres. etc. (Jackson, 1990, pp.3)

También pueden utilizarse el *Cuestionario para la Valoración del Contexto Familiar y Social (CUCOFAM)*, de Calvo y Martínez (2002), que permite la evaluación del contexto familiar del alumnado con necesidades educativas especiales; el *Registro del Contexto – Sociofamiliar* de EOEP-Nalón (2002) o el *Cuestionario para Padres sobre Contexto Familiar* de los Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002a).

El *Cuestionario para Padres* de Escaño y Gil (2000a) aunque se refiere a motivación familiar, se ha incluido en este apartado pues estudia o hace reflexionar sobre la forma en que los padres motivan a sus hijos, es decir, cómo éstos influyen en el aprendizaje a través de sus actitudes positivas o negativas y cómo es el clima familiar en cuanto a actitudes y conductas con respecto al trabajo escolar.

Una cuestión similar es la que suscitan los *Cuestionarios de Análisis del Contexto* de Galve y Camacho (1998). Estos cuestionarios se diseñaron para analizar el contexto familiar por parte de alumnos, padres y profesores desde la perspectiva de elaboración del proyecto educativo de centro.

Podrían aportar también algunos datos sobre el ambiente familiar o sobre cómo el niño percibe este ambiente, pruebas de carácter proyectivo como el *Test del Dibujo de la Familia* de Corman (1967), las *Fábulas* de Düss (1988) o el *Tests de los Cuentos de Hadas* de Coulacoglou (1995), etc.

Es preciso aclarar que estas pruebas pueden servir simultáneamente para la evaluación de otras áreas como pueden ser los problemas de conducta, ambiente escolar, perfil de personalidad, etc.

A partir de estas observaciones podemos revisar los cuestionarios que exploran el clima familiar y que se hayan al uso. En Tabla 85 se recogen los cuestionarios comerciales así como otros elaborados por los Equipos de Orientación sobre este tema.

Una relación de cuestionarios, inventarios y escalas en lengua inglesa sobre este tema, entre ellos el *Cuestionario APGAR Familiar*, pueden encontrarse en el texto de Muñoz, Roa, Pérez, Santos-Olmo y de Vicente (2002).

Tabla 85

Tests o Cuestionarios que informan sobre el clima familiar (D)

TESTS O ESCALAS	AUTOR	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	OBJETIVOS	COMENTARIOS PERSONALES SUSCITADOS
Escala FES	R.H. Moos, E. J. Moos y Trickett (1984)	Adolescentes y Adultos	Valorar y describir las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia	Esta investigación va dirigida a niños en edad escolar por lo que no se aplica esta escala
Test de Actitudes Familiares	Jackson (1990)	De 5 a 12 años	Tratar de detectar el grado de satisfacción o conflicto del niño frente al medio familiar	Test proyectivo. Se utilizan estímulos gráficos
Cuestionario para la Valoración del Contexto Familiar y Social (CUCOFAM)	Martínez y Calvo (1997)	Niños en edad escolar	Evaluar el contexto familiar del alumnado con necesidades educativas especiales	Datos sobre situación familiar, entorno físico, pautas, educativa, etc.
Registro del Contexto Sociofamiliar	EOEP-Nalón (2002)	Niños en edad escolar	Evaluar el contexto familiar del alumnado con necesidades educativas especiales	Puede encontrarse "on-line"
Cuestionario para Padres sobre Contexto Familiar	Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002a)	Niños en edad escolar	Evaluar el contexto familiar del alumnado con necesidades educativas especiales	Puede encontrarse "on-line"

Tabla 86

Cuestionarios de análisis del contexto familiar (II)

CUESTIONARIOS	AUTORES	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	OBJETIVOS	COMENTARIOS PERSONALES SUSCITADOS
Cuestionario para padres sobre cómo motivan a sus hijos	Escalaño y Gil (2000a)	Niños en edad escolar	Autoevaluación de padres sobre si favorecen el que sus hijos estén motivados por el trabajo del colegio	Autocorrección a la que se añade un comentario para valorar las puntuaciones que se obtienen
Cuestionario de análisis del contexto para alumnos			Describir algunas de las circunstancias de los alumnos en su ambiente familiar	Es un cuestionario breve que trata de recoger información sobre el ambiente familiar
Cuestionario de análisis del contexto para padres	Galve y Camacho (1998)	Educación Infantil y Primaria	Valorar y describir el ambiente familiar desde el punto de vista de los padres	Es un cuestionario amplio sobre el ambiente familiar y actitudes de los padres con respecto a la educación de sus hijos
Cuestionario de análisis del contexto para profesores			Describir la opinión de los profesores con respecto a las necesidades educativas de sus alumnos	Es un cuestionario breve para que los profesores informen sobre algunas circunstancias familiares y personales de sus alumnos

## 5. Valoración del contexto escolar

Es preciso destacar una vez más que en este apartado no se pretende hacer un estudio exhaustivo sobre la evaluación del centro escolar, sino una aproximación al tema y desde la perspectiva de los alumnos con n.e.e. Para la evaluación de la calidad de los centros escolares existen materiales y documentación abundante como pueden ser los textos de Pérez, López, Peralta y Municio (2000) y la obra de Ibar (2002), que van dirigidos a establecer planes de mejora en los centros evaluados e incluso en la gestión del sistema educativo.

Con alumnos de n.e.e. es necesario tener en cuenta de forma especial algunos aspectos relevantes relacionados con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en el centro como son:

- Condicionantes de su grupo clase y del posible grupo de acogida (ratio y alumnado con otras necesidades educativas especiales).
- Actuaciones de carácter ordinario que se vienen utilizando.
- Relaciones que se establecen en el grupo clase y las interacciones que el alumno establece con el resto del alumnado y con el profesorado.
- Expectativas del profesorado, etc.

Si nos referimos a todos los alumnos y no sólo a los de n.e.e., el clima escolar puede estudiarse desde diferentes puntos de vista como son el clima de la comunidad educativa, el clima del aula, la interacción profesor-alumno, las relaciones que se establecen entre los iguales, etc.

Giné y Basil (2000) proponen su valoración diferenciando los datos de observación del aula de los que corresponden al centro escolar como comunidad educativa.

Estos autores en referencia al centro escolar destacan *“los aspectos institucionales de la respuesta educativa: planteamiento respecto a cómo se atienden las diferencias individuales en el centro; distribución de los tiempos y espacios, trabajo cooperativo de los profesores”* [CD-ROM].

En cuanto al aula estiman por una parte el *“Análisis de la práctica educativa: aspectos metodológicos, estrategias; ajuste con las características y necesidades del alumno; tipo de soporte que se le facilita”* y por otra parte el *“Análisis de las características del aula y del grupo clase: aspectos físicos, de relación personal”* [CD-ROM].

Por nuestra parte y teniendo en cuenta estas apreciaciones distinguimos diferentes formas de estudio sobre el clima escolar.

A) Tests o escalas que informan sobre el contexto escolar en general (Tabla 87)

Barberá (1999) evalúa el contexto escolar partiendo del estudio sobre el carácter pedagógico de la evaluación. Este trabajo permite la reflexión sobre la práctica escolar ya que la concepción que de aquella tengan los profesores repercutirá en los objetivos, el tratamiento de los contenidos e incluso en la metodología misma.

Otra forma de valoración puede ser el enfoque propuesto en *Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela -QUAFE-80*. Sus autores Darder y López (1989) construyeron este instrumento con el objetivo de realizar la evaluación formativa interna del centro educativo.

El *Formulario de la Escala Instructiva (TIES)* de Ysseldyke y Christen (2002) contiene elementos de los 12 componentes ambientales de la enseñanza eficaz. Estos elementos describen el ambiente instructivo del alumno o alumna que se está evaluando, y no de otros alumnos. Después de la observación y la entrevista con el profesor y con el alumno, el orientador valora las características del ambiente instructivo, seleccionando una de las cuatro posibles categorías: desde 4 que significa que la descripción se parece mucho al sistema de enseñanza utilizado con el alumno a 1 que significa que la descripción no se parece en nada.

También el *Cuestionario de evaluación del centro* de Villa y Auzmendi (2002) sirve para la valoración del contexto escolar mediante la recogida de información sobre aspectos personales y materiales.

La *Escala CES* de R.H. Moos (1984) valora y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. El problema es el mismo que comentamos al referirnos a la Escala *FES* y es que va dirigida a adolescentes y adultos por lo que no es viable para este trabajo. Diversos ítems de la *Escala CES* han sido estudiados en las investigaciones de Trianes, Muñoz y Sánchez (1996) y Trianes y Muñoz (1997) en los aspectos referidos a la relación profesor-alumno, seleccionando en estos dos estudios aquellos ítems referidos a los factores que favorecen esta relación: la claridad en las normas, el control del aula por parte del profesor, la innovación y la adaptación.

### B) Tests o Escalas que informan sobre el contexto escolar en cuanto a clima del aula

Además de la *Escala CES* de R.H. Moos (1984) del apartado anterior, aquí se puede hacer mención del cuestionario de Nieto (1996) sobre *La autoevaluación del profesor*, que tiene como objetivo ayudar a mejorar la práctica docente, mediante los tests y escalas de observación que facilitan esta tarea.

Algunos documentos para valorar el contexto escolar pueden encontrarse online, además de en formato papel. Suelen formar parte de textos sobre técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares. En concreto se pueden utilizar el *Cuestionario para la Valoración del Contexto Escolar (Registros 0 y E)* de Calvo y Martínez (1997b) y los documentos de los Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002b, c) como son el *Cuestionario sobre el Clima del Aula* y la *Ficha de Observación de Contexto Escolar* (Tablas 87 y 88), donde se valoran además del contexto escolar en cuanto a interacciones de alumnos y profesores, la metodología, los recursos didácticos y las normas escolares.

### C) Tests o Escalas que informan sobre el contexto escolar en cuanto a interacción profesor-alumno (Tabla 89).

La relación de los profesores con los alumnos en los primeros niveles de la educación juega un papel decisivo en el clima del aula. En la práctica diaria, por ejemplo, esto puede significar que un buen centro escolar puede ser muy negativo para un alumno si no existe un buen profesor tutor que favorezca una adecuada relación en el aula.

Esta relación puede valorarse con el cuestionario *Teacher Treatment Inventory (T.T.I.)*. Sus autores (Weinstein, Marshall, Shap y Botkin, 1987) lo utilizan para investigar cómo perciben a sus profesores los alumnos de la escuela primaria.

En el tema concreto de la actitud del profesor con respecto a los alumnos se puede utilizar el *Cuestionario para profesores* de Escaño y Gil (2000b) que aunque se refiere a motivación escolar, se ha incluido en este apartado pues estudia o hace reflexionar sobre la forma en que los profesores actúan y por tanto si favorecen o no los aprendizajes y educación de sus alumnos.

También los documentos *Pautas de análisis de la observación* de Bassedas et al. (1991) y *Guía para la observación del aula* de Monzón y Redó (1996, pp.291-292),

pueden ser nombrados en este apartado. En la obra *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* de Solé (1998), se indica al respecto que

Estas pautas o guías no deben ser tomadas como "plantillas" de observación; suponen una llamada de atención acerca de los aspectos que, desde una perspectiva constructivista, permiten obtener una visión de la dinámica del aula y del proceso de enseñanza y aprendizaje en que se encuentra inmerso el alumno. (p.201)

#### D) Otros instrumentos de evaluación de la comunidad educativa (Tabla 89)

Existen otros textos más complejos que tratan en general de la evaluación de la comunidad educativa como los se citan a continuación.

Los *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas* de Rodríguez (2001), proporciona ayuda para aquellas instituciones educativas que deseen iniciar procesos de autoevaluación como estrategia de progreso en el mejoramiento de la calidad de su servicio. El carácter de esta obra es, en esencia, descriptivo. El contenido versa fundamentalmente sobre los instrumentos que se utilizan en un proceso de evaluación de las organizaciones educativas.

El texto *Indicadores de evaluación del centro docente* de Noriega y Muñoz (1999), parte de que el centro docente está constituido por cuatro dimensiones básicas: infraestructura, estructura, función y relación. Sobre ella aplica diferentes indicadores para medir los niveles de calidad y eficiencia.

La obra *El Plan de Evaluación: instrumentos*, de Peralta y Sánchez (1998) trata de obtener información de todos los agentes implicados en el proceso educativo con el fin de tender a la optimización de los mismos.

Por último, Galve y Trallero (2002) incluyen en su obra dirigida a la realización de las adaptaciones curriculares, diversos cuestionarios sobre valoración del contexto escolar, metodología utilizada, procesos de evaluación, contexto del centro, etc.

En general, al estudiar este tema se aprecia que existen numerosas escalas que se refieren al contexto, a las relaciones de la comunidad educativa en general y al clima del aula, pero existe un número menos elevado cuando se estudia la relación profesor-alumno.

Me parece muy valiosa la aportación, en este apartado, que han hecho los orientadores que han cumplimentado nuestro Cuestionario, en el sentido de sugerir que



“debería evaluarse el ambiente escolar”, ya que los rasgos que se aprecian en el contexto escolar tienen un peso determinante en las decisiones de asignación a grupo de n.e.e. En la práctica diaria se observa cómo esta decisión depende en muchos casos del juicio del profesor o del contexto escolar que el orientador evalúa.

Pero el hecho de que algunos profesionales indiquen que en su valoración también tienen en cuenta los recursos que existen en la Comunidad Educativa, independientemente de las necesidades que el alumno pudiera tener, da lugar a una variable difícil de cuantificar.

Una de las razones de la dificultad de la cuantificación de estas variables puede ser el que algunos orientadores se limitan a observar y hacer el diagnóstico correspondiente indicando las necesidades que tiene el alumno sin tener en cuenta si éstas podrán ser o no atendidas y otros por el contrario hacen esta valoración en función de los recursos existentes.

Otro problema relacionado con éste sería el que, a veces, cuando existe un recurso aumenta la demanda en función del mismo. Un ejemplo concreto puede ser el de un Colegio que forma parte de esta investigación: los profesores de aulas ordinarias sugieren un posible diagnóstico de trastorno generalizado del desarrollo (TGD) para algunos niños, ya que el centro tiene dos unidades específicas de apoyo a la integración de alumnos con TGD. La sugerencia de este diagnóstico para los alumnos de este ejemplo sería impensable en un colegio que no tuviese estos servicios.

Además, es evidente que la demanda y los diagnósticos de retraso mental ligero han aumentado de forma significativa en las dos últimas décadas, en la medida en que se han creado en los colegios un número considerable de Unidades de Apoyo a la Integración (UAI).

Entendemos que las UAIs pueden ser un arma de doble filo en los colegios, porque como ya hemos indicado, aunque pretenden favorecer a los niños también pueden ser utilizadas con propósitos diferentes. Estos son, por ejemplo, aumentar la recepción de recursos personales y materiales para el centro o a veces que el profesorado se libere de alumnos considerados “molestos”. En esta controversia unos profesores pueden estar interesados en que sea “otro” el que trabaje con el alumno bajo la excusa de su posible retraso.

Con este fin se informa en ocasiones al orientador de forma exagerada e incluso a veces de forma engañosa sobre la supuesta discapacidad de los alumnos. Es sorprendente que los profesores nos dicen frecuentemente “que tal niña que recibe

apoyo o que se consideró discapacitada, lo es en menor grado que otra que no que no recibe apoyo y que es muy deficiente” con la clara intención de aumentar la ratio de alumnos con n.e.e. o que cuando el alumno discapacitado se ha marchado del centro la valoración que se hace del mismo cambia a no discapacidad.

En este sentido, a veces cuando se trata de la ubicación de un alumno (aula específica, aula ordinaria a tiempo parcial o escolarización ordinaria) nos comentan que tal alumno debería estar escolarizado en tal modalidad, por ejemplo aula específica, cuando así conviene para mantener los recursos del centro. Incluso pueden añadir a continuación: ¡No te preocupes, no estará en aula específica todo el tiempo, vamos a integrarlo en las aulas ordinarias siempre que podamos, pero en las listas debe incluirse en aula específica! Uno de los motivos puede ser cubrir la ratio de ese aula y que no se puedan ofertar más plazas de matrícula para esa unidad.

En torno a este mismo problema encontramos el deseo de aumentar las listas de niños con n.e.e. y de mantenerlos en dichas listas aunque hayan pasado algunos cursos en los que el niño no está siendo considerado por el centro como alumno de n.e.e. Me refiero a niños cuya discapacidad se consideró transitoria y fue sacado del programa de n.e.e. Pero estas contradicciones no se aprecian solo en los profesores, también hay padres que discrepan del diagnóstico de discapacidad diciendo que su hijo no es discapacitado, pero no ponen el mismo empeño en negarlo cuando llega el momento de solicitar beca para alumnos de educación especial o pedir la calificación de minusvalía.

Así podríamos poner otros ejemplos que parecen indicar cómo se exageran las condiciones del alumno para obtener algunos beneficios.

En los centros escolares, creo honradamente que una forma que podría ayudar a terminar en parte con este juego, es informando claramente a los padres, desde el principio del proceso, de que los recursos que se están solicitando para su hijos, son propios para alumnos con discapacidad y que se está pidiendo por parte de los profesores que su hijo sea considerado “discapacitado”. Es necesario recordar que el punto de partida de este trabajo ha sido que este estudio iba referido a niños que no son considerados deficientes ni por las personas de su entorno familiar, social o escolar.

Tabla 87

Tests o Escalas que informan sobre el contexto escolar en general

TESTS O ESCALAS	AUTOR	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	INFORMANTE
Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje	Barberá (1999)	Todos los niveles	El profesor evalúa la organización del Centro educativo, la práctica docente y una unidad didáctica	Trata de reflexionar sobre la práctica escolar, partiendo de la evaluación	Profesor
		Todos los niveles, aunque el texto está más dirigido a adolescentes	El alumno evalúa la práctica docente		Alumno
Formulario de la Escala Instructiva (TIES)	Ysseldyke y Christen (2002)	Clases de alumnos de enseñanza Primaria y Secundaria	Contiene elementos de los 12 componentes ambientales de la enseñanza eficaz	Evaluación del contexto escolar	El orientador observa y entrevista al profesor tutor y al alumno
Cuestionario de evaluación del centro	Villa y Auzmendi (1997)	Primaria y Secundaria	Recoge información sobre aspectos del centro: comunidad y alumnado atendido por el centro, personal del centro, recursos materiales, programas y actividades educativas, logros del centro, etc.	Se recoge información descriptiva y cuantitativa mediante la valoración de la situación en una escala de 1 a 10 puntos	Observador externo
La Escala CES	R.H. Moos, E. J. Moos y Trickett (1984)	Adolescentes y adultos	Valora y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa	Esta investigación va dirigida a niños en edad escolar por lo que no se aplica esta escala	Alumnos

Tabla 88

Tests o Escalas que informan sobre el clima del aula					
TESTS O ESCALAS	AUTOR	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	INFORMANTE
La autoevaluación del profesor	Nieto (1996)	Primaria y secundaria	Se analizan los distintos tipos de profesores y los diferentes estilos de enseñanza y se ofrecen cuestionarios	Cuando un profesor no obtiene en su labor buenos resultados o no tan buenos como cabría esperar, se pregunta que aspectos de su práctica docente debería corregir o mejorar	Profesor
Ficha de Observación de Contexto Escolar	Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002c)	Niños en edad escolar	Recogida de datos sobre aspectos relevantes en cuanto a la metodología utilizada	Escala para alumnos con sobredotación	Entrevista del orientador al profesor tutor
Cuestionario para la Valoración del Contexto Escolar (Registros 0 y E)	Calvo y Martínez (1997)	Niños en edad escolar	Permite obtener información sobre el clima del aula del alumno	Para niños con necesidades educativas especiales	Autoevaluación del profesor
La motivación en el aula. Cuestionario para profesores	Escaño y Gil (2000b)	Niños en edad escolar	Valorar factores como interés por el tema, sentimiento de competencia, proyecto personal, ayuda del profesor y ayuda de los compañeros	Autocorrección al que se añade el perfil de las puntuaciones que se obtienen en cada factor	Entrevista del orientador al profesor tutor

Tabla 89

Tests o Escalas sobre el contexto escolar e interacción profesor-alumno y otras

TESTS O ESCALAS	AUTOR	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	INFORMANTE
Cuestionario sobre el Clima del aula	Equipos de Orientación Educativa de Córdoba (2002b)	Niños en edad escolar	Evaluación del contexto escolar en cuanto a interacciones alumnos y profesores	Puede encontrarse "on-line"	El orientador observa y anota los datos sobre el clima del aula
Cuestionario (T.T.I.)	Weinstein, Marshall, Sharp y Botkin (1987)	Niños de 6 a 11 años	Se valora la relación del profesor con un alumno concreto en cuanto a la percepción del trato recibido por el profesor	Trata de determinar la influencia de las expectativas del profesor en los alumnos	Lo cumplimenta el propio alumno
Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas	Rodríguez (2001)	Primaria y Secundaria	Proporciona ayuda para iniciar procesos de autoevaluación	El carácter de esta obra es, en esencia, descriptivo	Todos los miembros de la comunidad educativa
Indicadores de evaluación del centro docente	Noriega y Muñoz (1999)	Todos los niveles educativos	Aplica diferentes indicadores para medir los niveles de calidad y eficiencia.	Considera como dimensiones básicas: infraestructura, estructura, función y relación	Todos los miembros de la comunidad educativa
El Plan de Evaluación: instrumentos	Peralta y Sánchez (1998)	Primaria y Secundaria	Es un repertorio de instrumentos que permiten elaborar un plan de evaluación global	Intenta descubrir los elementos que no tienen un desarrollo óptimo	Todos los miembros de la comunidad educativa

## 6. Valoración de problemas de conducta

Continuando con la polémica del punto anterior, vemos que es sorprendente que la mayoría de los alumnos para los que los profesores piden que se les considere como alumnos con n.e.e. son alumnos con problemas de conducta. Por ello es necesario que este área sea suficientemente valorada teniendo en cuenta que a veces, en muchos de los casos, no existe discapacidad intelectual sino alumnos que presentan conductas disruptivas que de alguna forma impiden el desarrollo “normal” de la actividad en las aulas.

Es posible valorar los problemas de conducta con los siguientes tests, escalas o instrumentos:

- La *Batería de aptitudes sociales- padres y profesores (BAS 1 y 2)* de Silva y Martorell (1983) dirigido a profesores y padres
- La *Batería de aptitudes sociales BAS-3*, también de Silva y Martorell (1987) dirigida a alumnos
- El *Test Autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI)* de Hernández (1983) que va encaminado a la evaluación de la inadaptación personal, social, escolar y familiar, y las actitudes educadoras de los padres.
- El *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)* de Capafóns y Silva (1995), para Adolescentes y alumnos de 6º de Primaria.
- La *Escala de evaluación de la adaptación del niño y del adolescente* por parte del profesor o educador de Díaz-Aguado y Martínez (1995) que incluye entre sus factores algunos referidos concretamente a problemas de conducta.
- La *Escala E.T.C.-1* de Pelechano (1975) que aporta información sobre adaptación conductual en general y sobre las subáreas: -Conducta antisocial y agresividad, -Torpeza psicomotora y retraimiento social y -Sintomatología neurótica. Es una escala *screening* que puede ser fácilmente cumplimentada por el profesor y que establece un claro punto de corte al diferenciar entre ausencia de problemas, problemas leves, moderados y graves.

Otra de las formas que se sugiere es la elaboración de registros de conducta, lo que sería el paso previo al programa de modificación de las mismas que podría llevarse a cabo si se estima conveniente. Existen numerosas publicaciones sobre este tipo de registros entre ellas los *Registros de Conducta R.C.-1, R.C.-2 y R.C.-3* de Vallés (1990) que junto con el *Cuestionario de Análisis Funcional de Conducta (C.A.F.C.)* forman

parte de un conjunto de materiales sobre modificación de conductas problemáticas. Se incluyen diversos programas de modificación de conducta (ansiedad, berrinches, alborotos, fobias, timidez, agresividad, relación social, disruptividad, hiperactividad, etc., Tabla 90).

En mi opinión la aplicación de estas pruebas puede considerarse una tarea complementaria en la determinación del retraso mental, menos relacionadas con la evaluación directa del retraso. Pero como se ha dicho al iniciar este punto, la importancia radica en que podamos detectar aquellos *alumnos que molestan* por sus problemas de conducta y tener la precaución de no englobarlos, por este motivo, en la categoría de retraso mental.

Tabla 90

Tests o Escalas para evaluación de problemas de conducta

TESTS O ESCALAS	AUTOR	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
BAS 1 y 2. Batería de Socialización (para profesores y padres)	Silva y Martorell (1983)	Niños y Adolescentes de 6 a 15 años	Estimar las dimensiones facilitadoras de la socialización	Permite un estudio comparado entre la opinión de profesores y padres sobre el alumno
BAS-3. Batería de Socialización	Silva y Martorell (1983)	Alumnos de 11 a 19 años	Evaluar la consideración con los demás, el autocontrol, el retraimiento, etc.	Autoevaluación por parte del alumno
Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)	Hernández (1983)	De 8 a 18 años	Evaluar la inadaptación personal, social, escolar y familiar, y de las actitudes educadoras de los padres	Autoevaluación por parte del alumno
Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)	Capafóns y Silva (1995)	6º de Primaria y Adolescentes	Valorar el autocontrol positivo, negativo y de la sinceridad	Autoevaluación por parte del alumno
Escala E.T.C.-1	Pelechano (1975)	Niños con N.E.E. en edad escolar	Determinar en forma de screening la adaptación conductual en general y consiguientes subáreas	Valoración por parte del profesor
Registros de Conducta (R.C.-1, R.C.-2 y R.C.-3)	Vallés (1990)	Niños en edad escolar	Valorar para tratar de controlar los problemas conductuales del alumno	Se proponen como registros de programas de modificación de conducta



## 7. Valoración de la motivación para aprender

La mayoría de las pruebas que se encuentran sobre motivación escolar están incluidas como subescalas de tests que no tienen como primer objetivo la valoración de la motivación. Otra dificultad es que un número considerable de las mismas se dirige a alumnos adolescentes, ejemplos de ello son los *Cuestionarios de motivación* de Rey, Hidalgo y Espinosa (1989), la *Escala sobre motivación escolar* incluida en el texto de Técnicas de Estudio de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (1990), el test *Inventario de técnicas de estudio (ITECA)* de García, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (1988), los cuestionarios de Manassero y Vázquez (1997): *Escala atribucional de motivación de logro (EAML)* y *Escala de motivación académica (EMA)*.

La EAML valora factores como la motivación de interés, de tarea/ capacidad, de esfuerzo, de examen y de profesor. Esta formada por 22 ítems de diferencial semántico. La EMA valora la motivación intrínseca y extrínseca. Está formada por ítems que reflejan las razones que justifican la asistencia a clase o al instituto. Ambas están dirigidas a alumnos de 16 y 17 años de edad por lo que no son adecuadas para esta investigación, aunque al igual que las anteriores pueden ser adaptadas para los niveles más bajos.

En este punto, hasta ahora, se han citado escalas sobre motivación dirigidas a adolescentes pues en Educación Primaria, como se dijo al principio, no se encuentran cuestionarios cuyo objetivo principal sea valorar la motivación escolar. En general, cuando se encuentran, forman parte de escalas que evalúan la adaptación escolar. Estas escalas de adaptación suelen estar formadas por subescalas que valoran la atención, los problemas de conducta, el autoconcepto, etc., además de la motivación (Tabla 91). Esto ocurre siempre en la mayoría de las pruebas referidas a Educación Primaria, como podemos observar en los ejemplos que se describen a continuación.

La *Batería Psicopedagógica Evalúa* consta de un grupo de tests y cuestionarios de todas las áreas que evalúan de forma general en ambientes escolares: razonamiento, memoria-atención, niveles de adaptación, lectura, escritura, aprendizajes matemáticos, etc. Estas incluyen para la Educación Primaria las baterías que siguen.

Al Primer Ciclo de Primaria va dirigida la *Batería Psicopedagógica Evalúa-2* (García y González, 1996a), al Segundo Ciclo de Primaria la *Batería Psicopedagógica Evalúa-4* (García y González, 1996b) y al Tercer Ciclo de Primaria, la *Batería Psicopedagógica Evalúa-6* (García y González, 1998).

Para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) encontramos la *Batería Psicopedagógica Evalúa-8* (García y González, 1998), la *Batería Psicopedagógica Evalúa-9* (García y González, 1998) y la *Batería Psicopedagógica Evalúa-10* (García y González, 1998), para 2º, 3º y 4º de ESO respectivamente.

Las escalas que hasta ahora se han citado sobre motivación escolar tienen en común que el informante es el propio sujeto, es decir el alumno, sin embargo las que citamos a continuación como las *Escalas de desinterés o desmotivación por el estudio* de Manga, Garrido y Pérez-Solís (1997), existe un cuestionario para padres y otro para profesores. Estas escalas forman parte del instrumento *Escalas de comportamiento infantil (ECI)*, y con ellas se trata de evaluar la atención y motivación, déficit de atención y dificultades de aprendizaje de niños de Educación Primaria. Los autores de la misma eligieron el percentil 93, como punto de corte para casos clínicos en cada una de las cuatro escalas de profesores y de padres.

Las *Escalas de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A)* y las *Escalas de lugar de control en situaciones interpersonales (ELC-I)* para niños y adolescentes (Godoy, Naranjo, Esteve y Silva, 1993) parten de las teorías de aprendizaje social de Rotter (1966) y de la teoría motivacional de Weiner (1979). Para el primer autor la conducta de los sujetos está en función del refuerzo recibido, a lo que añade que para predecir el comportamiento es necesario atender a expectativas de control del refuerzo y al valor subjetivo del mismo. Por su parte, Weiner, expresa en su teoría que la motivación está directamente relacionada con las atribuciones causales que establece el propio sujeto.

Estas dos escalas se insertan en la batería *EPI* y en concreto de las escalas referidas a lugar de control, nos interesa más la escala *ELC-A*, ya que valora situaciones académicas, aunque ésta se completa con la de situaciones interpersonales y juntas aportan resultados globales. La escala *ELC-A* valora internalidad-externalidad, para resultados positivos y negativos y controlabilidad, también, para resultados positivos y negativos y va dirigida a alumnos de EGB, BUP y FP (Tablas 91 y 92).

Tabla 91

Tests o Escalas Cuestionarios sobre motivación para aprender (adolescentes)

TESTS O ESCALAS	AUTORES	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
Cuestionarios de Motivación	Rey, Hidalgo y Espinosa (1989)	Adolescentes	Valorar el nivel de interés y gusto por el trabajo	En general, no pueden utilizarse en Educación Primaria porque van dirigidas a niños a partir de los doce años
Escala sobre Motivación Escolar	Equipos de Promoción y Orientación Educativa (1990)	6º de Primaria y primer Ciclo de ESO	Identificar los propios intereses del alumno	
Inventario de Técnicas de Estudio (ITECA)	García, Izquierdo y Sánchez- Cabezudo (1988)	A partir de los 12 años	Valorar la motivación como desencadenante de impulsos	La escala de motivación es una de las áreas que se evalúan en este inventario
Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	Manassero y Vázquez (1997)		Considerar una evidencia de la importancia de la atribución causal en la motivación	
Escala de Motivación Académica (EMA)			Considerar una evidencia de la importancia de la motivación académica	Se evalúa la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y una variable total que es la suma de la ambas
Batería Psicopedagógica Evalúa (Niveles 8-9 y 10). Subescala niveles de adaptación	García y González (1998)	Alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO	Valorar la percepción de los alumnos y el grado de atracción o rechazo hacia las tareas escolares	Se evalúan los niveles de Adaptación personal, familiar, escolar y habilidades sociales.

Tabla 92

Tests o Escalas Cuestionarios sobre motivación para aprender (Educación Infantil y Primaria)

TESTS O ESCALAS	AUTORES	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
Batería Psicopedagógica Evalúa-2 (Adaptación-Escolar)	García y González (1996a)	Alumnos de 1er. Ciclo de Primaria	Valorar la percepción de los alumnos y el grado de atracción o rechazo hacia las tareas escolares	Las escalas de actitud/motivación se incluyen en los cuestionarios sobre adaptación escolar. Estos contiene además otros aspectos como son autocontrol y autonomía, conductas prosociales y autoconcepto y autoestima
Batería Psicopedagógica Evalúa-4 (Niveles de adaptación)	García y González (1996b)	Alumnos de 2º Ciclo de Primaria		
Batería Psicopedagógica Evalúa-6 (Niveles de adaptación)	García y González (1998)	Alumnos de 2º Ciclo de Primaria		
Evaluación comportamental infantil (ECI) Escalas de profesores o tutores (Anexo 1)	Manga, Garrido y Pérez-Solís (1997)	De 7 a 10 años	Valorar la atención y motivación, déficit de atención y dificultades de aprendizaje	Tanto en el cuestionario para profesores como en el de padres se oferta un punto de corte normativo para cada una de las áreas evaluadas y para el total, teniendo además en cuenta las diferencias de género
Evaluación comportamental infantil (ECI) Escalas de padres (Anexo 2)	Manga, Garrido y Pérez-Solís (1997)			
Escala de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A)	Godoy, Naranjo, Esteve y Silva (1993)	Alumnos de EGB, BUP y FP	Valorar la motivación desde la perspectiva de las atribuciones causales	Parte de las teorías de aprendizaje social de Rotter (1975) y de la teoría motivacional de Weiner (1978).

## 8. Valoración del perfil de personalidad

En general los orientadores expresan que no evaluarían el perfil de personalidad a menos que el alumno presentase algún trastorno de personalidad o problemas de conducta por lo que la valoración de la personalidad podría considerarse también como complementaria.

Se indican para la valoración del perfil de personalidad las pruebas clásicas, *Cuestionario de Personalidad para Niños (ESPQ)* de Cattell y Coan (1981) y *Cuestionario de Personalidad para Niños (CPQ)* de Cattell y Porter (1982) o *Cuestionario de personalidad para niños y adultos (EPQ)* de H.J. Eysenck y S.B.G. Eysenck (1984).

Los tests *Child Behavior Check-list (CBCL)* de Achenbach y Edelbrock (1983), estudian el comportamiento de los niños de 4 a 16 años. Existe una versión para padres y otra para profesores. Con estos instrumentos se trata de valorar el normal desarrollo general del niño. Aportan información sobre trastornos emocionales, comportamentales y sociales. La *CBCL* parece ser un instrumento fiable para diferenciar entre niños con problemas de salud mental y niños que no los tienen.

También se sugiere la utilización de los tests *Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil (EPI-J)* de Silva y Martorell (1993). Estos tests pueden emplearse para la evaluación de una gran parte de las áreas que aquí se proponen, como son por ej. los referidos a problemas comportamentales: – *Escala de problemas conducta (EPC)*, – *Escala de conducta antisocial (ASB)*, – *Inventario de problemas en la escuela (IPE)*, e *Inventario de refuerzos (IR)*, las *Escalas de lugar de control, ELC-A y ELC-I* a las que se hizo referencia en el punto anterior, etc.

Estos tests aportan un perfil de personalidad de cada alumno. Además el evaluador, a través de las respuestas dadas en cada uno de los ítems del cuestionario puede obtener un buen conocimiento del alumno y un acercamiento a los problemas que pueda presentar (Tabla 93).

Otras pruebas de carácter proyectivo serían el *Test de inteligencia infantil por medio de dibujo de la figura humana* de Goodenough (1971), el *Test del Árbol* de Koch (1962), etc. (Tabla 94).

Tabla 93

Tests psicométricos para valoración de la personalidad

TESTS O ESCALAS	AUTORES	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
Cuestionario de Personalidad Para Niños (EPQ-J)	Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1984)	De 8 a 15 años	Evaluar tres dimensiones de la personalidad (neuroticismo, extraversión y psicoticismo o dureza) y sinceridad conducta antisocial	Esta prueba es útil en diagnóstico y estudio de casos clínicos, problemas de conducta y orientación escolar
Cuestionario de Personalidad para Niños (ESPQ)	Cattell y Coan (1981)	De 6 a 8 años	Apreciar 13 rasgos de primer orden y dos de segundo orden de la personalidad	- Estos tests aportan un perfil de personalidad de cada alumno. - Son autoaplicables. Los niños que son evaluados a veces no leen bien o no comprenden lo que leen, en estos casos es el orientador es el que hace las preguntas, trabajo que resulta lento por el número abundante de cuestiones que contienen
Cuestionario de Personalidad para Niños (CPQ)	Cattell y Porter (1982)	De 8 a 12 años	Apreciar 14 rasgos de primer orden y cuatro de segundo orden de la personalidad	
Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (HSPQ)	Cattell, M.D. y Cattell, R.B. (1983)	De 12 a 18 años	Apreciar 14 rasgos de primer orden y cuatro de segundo orden de la personalidad	
EPI-J: Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil: EPC, Escala de Problemas de Conducta	Silva y Martorell (1993)	Desde 5 a 14 años	Paquete de instrumentos para realizar la evaluación psicológica de aspectos no intelectuales de personalidad	Evaluación de tipo cognitivo-conductual. Son en total 13 instrumentos estructurados con preguntas, secuenciación y respuestas cerradas
Cuestionario CBCL	Achenbach y Edelbrock (1983)	De 4 a 16 años	Estudiar factores clínicos de la personalidad	Aportan información sobre trastornos emocionales, comportamentales y sociales

Tabla 94

Tests proyectivos que informan sobre ambiente familiar y escolar, rasgos de personalidad y problemas de conducta

TESTS O ESCALAS	AUTORES	EDAD O NIVEL EDUCATIVO	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
Test del Dibujo de la Familia	Corman (1967)	Primeros ciclos de Primaria	Aportar información sobre la vivencia de las relaciones familiares en el niño	Técnica proyectiva de diagnóstico de la afectividad infantil que facilita la exploración de las vivencias conflictivas
Dibujo de la Figura Humana (DFH)	Goodenough y Harris (1971)	De los 3 y los 15 años).	Obtención del CI e indicadores emocionales	Prueba no verbal. La puntuación directa se obtiene a partir del dibujo de la figura humana
TAT, CAT-A, CAT-H, y SAT : Técnicas proyectivas	Murray (1999)	De 3 a 10 años	Evaluar impulsos, emociones, sentimientos, complejos, conflictos, etc., en situaciones clínicas y normales	El tests CAT trata de explorar los factores esenciales en la dinámica de la personalidad infantil en relación con el contexto escolar
Test del Arbol	Koch (1962)	Dirigido a todas las edades	Explorar de forma complementaria los factores esenciales en la dinámica de la personalidad	Apreciación proyectiva de problemas de evolución y adaptación en diversos rasgos de personalidad
Fábulas de Düss	Düss (1988)	Desde los 3 años	Basada en el psicoanálisis, la prueba busca detectar estructuras ocultas e inconscientes que explican conductas anormales	Fábulas de contenido simbólico donde el sujeto ha de identificarse con el héroe para expresar a través de él sus propios conflictos
Tests de los Cuentos de Hadas (FTT)	Coulacoglou (1995)	De 7 a 12 años	Evaluación dinámica de los rasgos de personalidad, exploración de sentimientos y actitudes	Personajes muy conocidos de cuentos de hadas. La puntuación de las respuestas puede ser cuantitativa y cualitativa

## 9. Valoración de otros factores

A partir de estos cuestionarios se sugiere la posibilidad de valorar la anamnesis en cuanto a historia personal del sujeto e historia académica, los hábitos de trabajo del escolar o los problemas comportamentales.

La inteligencia, indican los profesionales que contestaron el cuestionario, tendría en todos los casos el mayor peso con respecto a otros factores.

La sugerencia sobre la necesidad de tener en cuenta factores como la autoestima, el equilibrio emocional, el autocontrol, etc. es menos usual quizás porque estos factores no están directamente relacionados con la evaluación del retraso mental y sí con los trastornos de personalidad. Estos podrían considerarse en la evaluación complementaria, pero no en la referencial.

Me parece importante indicar que en general los orientadores que han cumplimentado el Cuestionario han tenido una actitud positiva valorando la presente investigación como un trabajo de interés para los profesionales que tienen entre sus funciones realizar de forma habitual esta tarea.

Por último, es preciso destacar también que es posible que en las respuestas dadas haya habido una tendencia a destacar más lo que se debería hacer que lo que en la práctica diaria realmente se hace.

Esta situación se entiende porque quizás siempre aspiramos a que nuestra actuación se ajuste a la norma, pero en la práctica diaria el trabajo que se hace puede que no sea el que realmente se pretende hacer por motivos muy diversos (personales, temporales, disponibilidad, dinámica de equipo de trabajo, etc.).





**TESIS DOCTORAL**

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA: FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**

**DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

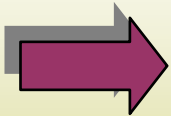
**ASOCIADAS: RETRASO MENTAL LIGERO FRENTE A RETRASO LÍMITE**

**Presentada por: Remedios PORTILLO CÁRDENAS**

**Dirigida por: Dra. Dña. Ángela M<sup>a</sup> MUÑOZ SÁNCHEZ**

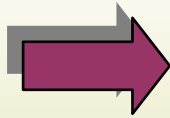
# INTRODUCCIÓN

## DEMANDAS DE DIAGNÓSTICO PARA NIÑOS/AS QUE PRESENTAN RETRASO LÍMITE O DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

<b>DATOS DE OBSERVACIÓN</b>	 <b>VENTAJAS</b>	<b>a) Atención por profesionales y personal especializados</b> <input type="checkbox"/>
		<b>b) Concesión de ayudas, becas, etc.</b> <input type="checkbox"/>
		<b>c) Adaptación curricular</b> <input type="checkbox"/>
		<b>d) Orientación psicopedagógica y seguimiento.</b> <input type="checkbox"/>



# DATOS DE OBSERVACIÓN EN LAS DEMANDAS DE DIAGNÓSTICO



**INCONVENIENTES**

**a) Por parte del entorno: los niños/as no son considerados/as con discapacidad**



**b) Su comportamiento es similar al de los/las que no tienen discapacidad**



**c) Discrepancias en la opinión de los/las profesores/as**



**d) Discrepancias en los resultados de los tests**

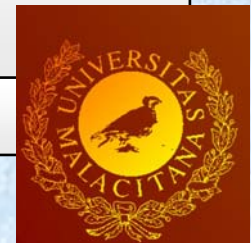


**e) Problemas de la “profecía autocumplida”**



# ESTRUCTURA DE LA TESIS

<p><b>1ª</b> <b>PARTE</b></p> 	<p><b>ESTUDIO TEÓRICO</b></p>	 <p><b>DIFERENTES TEMAS RELACIONADOS CON EL ESTUDIO DE LA DETERMINACIÓN DEL RETRASO MENTAL</b></p>	
<p><b>2ª</b> <b>PARTE</b></p> 	<p><b>ESTUDIO EMPÍRICO</b></p>	 <p><b>Cuestionario Criterio (2 estudios)</b></p>	 <p><b>Cuestionario Orientadores/as (1 estudio)</b></p>
<p><b>3ª</b> <b>PARTE</b></p> 	<p><b>CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE NUEVA FORMA DE EVALUACIÓN</b></p>		
 <p><b>ANEXOS</b></p>			



# 1ª PARTE: ESTUDIO TEÓRICO : TEMAS

**EVALUACIÓN  
PSICO-  
PEDAGÓGICA**



**LA OBTENCIÓN DEL CI**

**EL DIAGNÓSTICO**

**EL RETRASO MENTAL, ETC.**

**EVALUACIÓN**



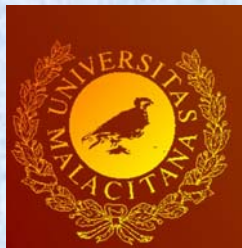
**. Inteligencia**

**. Conducta adaptativa**

**. Potencial de aprendizaje**



**. Competencia curricular**

**. Etc.**



**DIFICULTADES ENCONTRADAS**

# OBJETIVO GENERAL: DISEÑO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA

Otros trabajos se han propuesto este mismo objetivo o un objetivo similar	SOMPA	Mercer y Lewis (1978) 
	PASS	Das, Naglieri y Kirby (1994) 



# Evaluación- diagnóstico

El diagnóstico se obtiene mediante

EVALUACIÓN

CRITERIO

del funcionamiento  
intelectual (EM), a través de tests



CI

- DSM-IV-R

+

de la conducta adaptativa

- CIE-10



...“ Tanto las críticas como el uso de los tests han sido una constante ”

## Debate sobre el uso de los tests

<b>Uso de tests psicométricos</b>	<b>Posturas en contra</b>	Gilham (1978), Quicke (1984), Solity y Bull (1987), Rivas y Alcantud (1989)
	<b>Posturas a favor</b>	Lundt (1993), Fernández-Ballesteros (1997) y Muñiz y Fernández (2000)
	<b>Postura ecléctica</b>	Kaufman (1982), Garzón, Rubio y Salvador (1998)





# Interpretación del CI según APA (DSM-IV -R )

<b>PUNTUACIONES CI</b>	<b>INTELIGENCIA</b>
Entre 70 y 85	Inteligencia límite o torpe
Entre 50 y 69	Retraso mental leve
Entre 35 y 49	Retraso mental moderado
Entre 20 y 34	Retraso mental grave
Inferior a 20	Retraso mental profundo
Otro retraso, pero sin posibilidad de información suficiente	Otro retraso mental
Retraso mental sin especificación	Retraso mental sin especificación



...“ Se establece un punto de corte...”

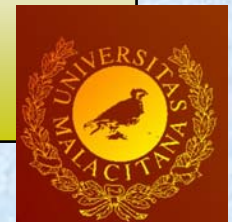
## Interpretación del CI según OMS (CIE-10)

PUNTUACIONES CI	INTELIGENCIA
Entre 70 y 80	Retraso Límite
Entre 50-55 y aproximadamente 70	Retraso mental leve
Entre 35-40 y 50-55	Retraso mental moderado
Entre 20-25 y 35-40	Retraso mental grave
Inferior a 20-25	Retraso mental profundo
Con evidencia de retraso, pero sin posibilidad de información suficiente	Retraso mental de gravedad no especificada



# Problemática en la selección de instrumentos de valoración de la conducta adaptativa

TESTS	SUJETOS	PROBLEMÁTICA
➔ <b>Inventario de Desarrollo de Batell</b>	Niños/as de hasta 8 años	No abarca la población de Educación Primaria
➔ <b>Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental (West Virginia)</b>	Del nacimiento a 6 ó 7 años	Ídem.
➔ <b>Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP)</b>	Niños/as y adultos/as	Va dirigido a personas claramente discapacitadas



**En los resultados  
de los tests de  
inteligencia  
usuales**

**En la  
valoración de  
otros factores**

**Problemática  
del modelo**

**En valoración  
de la conducta  
adaptativa**

**En cuanto a las  
demandas**



## 2ª PARTE ESTUDIO EMPÍRICO

Consta de 3 estudios



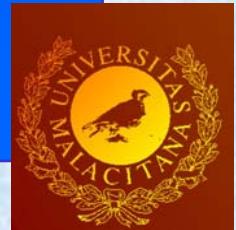
**ESTUDIO 1.** Evaluación de las capacidades cognitivas



**ESTUDIO 2.** Evaluación de las diferencias entre alumnos/as diagnosticados con y sin discapacidad en relación con las capacidades cognitivas



**ESTUDIO 3.** Cuestionario para Orientadores/as-Indicadores de asignación de alumnos/as a grupos de n.e.e



# ESTUDIO EMPÍRICO I

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

(Tests de Inteligencia y Cuestionario Criterio)

**Analizar**

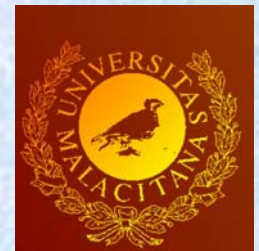
•1º) Las coincidencias entre los tests de inteligencia más usuales por medio del estudio comparado de las puntuaciones totales de los mismos.

•Más diferencias por edad y género

•2º) El diseño de nuestro Cuestionario Criterio con el objetivo de distinguir entre alumnos con discapacidad y sin ella, mediante el estudio de los factores subyacentes.

**Estudiar**

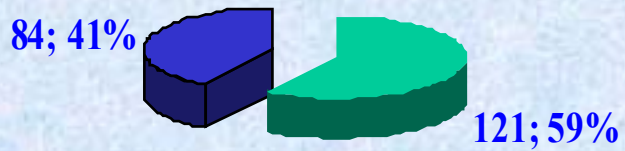
•3º) La relación entre nuestro Cuestionario Criterio y los Tests de inteligencia utilizados.



# MUESTRA ESTUDIOS EMPÍRICOS 1 y 2

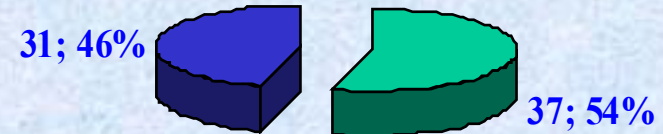
## EDAD-GÉNERO

### TOTAL



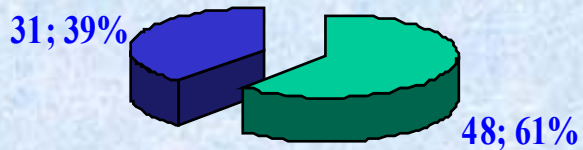
N = 205

### PRIMER CICLO



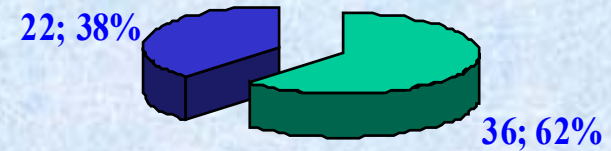
N = 68

### SEGUNDO CICLO



N = 79

### TERCER CICLO



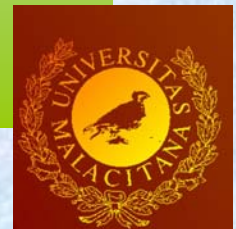
N = 58



## ESTUDIO EMPÍRICO 1

### **Primer objetivo: Diferencias entre los Tests de Inteligencia**

- ✦ **Descripción de los tests utilizados**
- ✦ **Análisis de Medias**
- ✦ **Estudio de las diferencias de CI en función de la edad y género**





# DESCRIPCIÓN DE TESTS UTILIZADOS PARA LA DETERMINACIÓN DEL C.I. EN ALUMNOS DE PRIMARIA

	▶ WISC-R	▶ K-BIT	▶ MATRICES PROG.RAVEN	▶ TONI-2
AUTORES	Wechsler, D.	Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L.	Raven, J.C., Cour, J.H. y Raven, J.	Browh, L; Sher- benou, R.L. y Johsen, S.K.
DESCRIPCIÓN	Medida de la inteligencia general	Medida de la inteligencia verbal, matrices y general	Medida de la inteligencia general (matrices)	Medida de la inteligencia general (matrices)
APLICACIÓN	Individual	Individual	Individual y en grupos reducidos	Individual y en grupos reducidos
TIEMPO APROX.	De 60 a 90 mns.	20 mns.	15 mns.	20 mns.
OBSERVACIO- NES	Se utiliza para la corrección el programa meca- nizado de Seis- dedos (1993)	Este tests repre- senta una versión reducida del K- ABC	Se puede utilizar la Escala Especial o la General	Existe la forma A y B



# ELECCIÓN DE LOS TEST DEL ESTUDIO EMPIRICO

## CARACTERÍSTICAS



. Son tests de uso frecuente



. Abarcan el techo y el suelo de nuestra muestra)



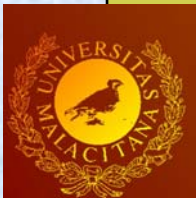
. Son tests psicométricos



. Proporcionan una medida de CI

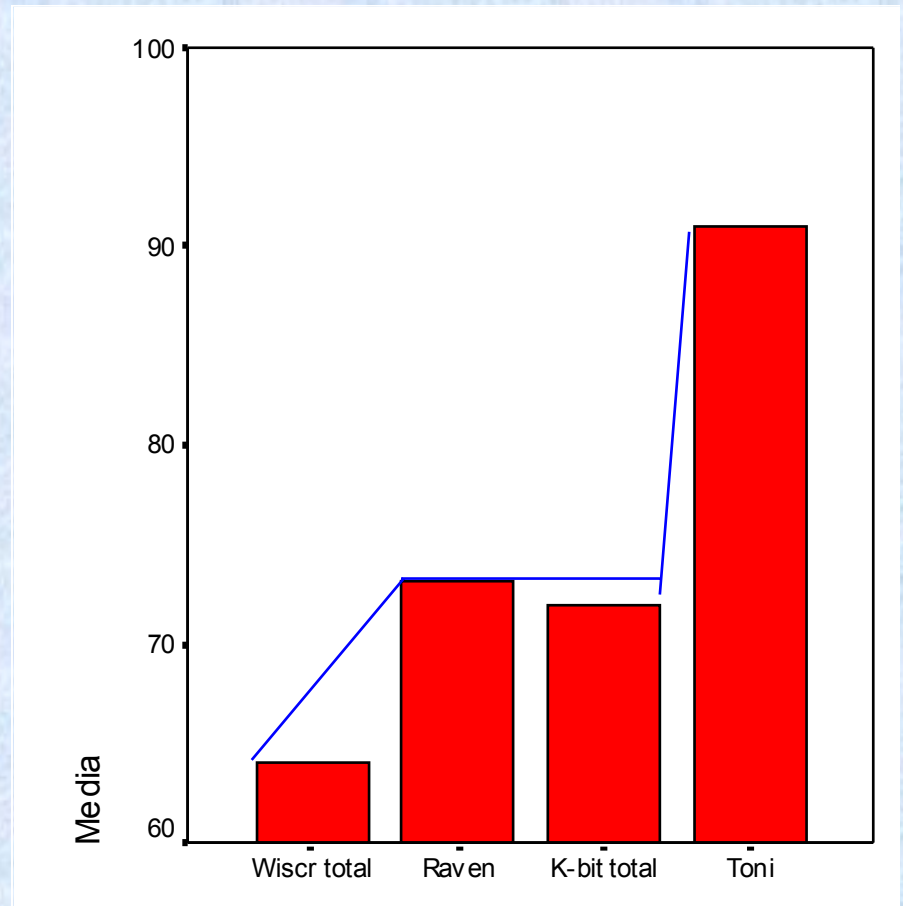
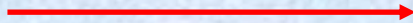


. Son de fácil aplicación en cuanto a tiempo y contenidos.



# Analizar las diferencias entre los tests de inteligencia usuales

CI medio obtenido según el test de inteligencia empleado:



# Diferencias en el CI en función de la edad y género : Resultados

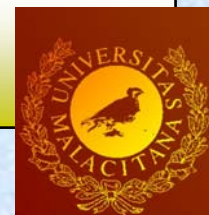


	<b>F</b>	<b>p =</b>
 <b>Edad</b>	<b>(8,286) = 1.639</b>	<b>.113</b>
 <b>Género</b>	<b>(4,142) = 1.74</b>	<b>.143</b>
 <b>Interacción entre factores</b>	<b>(8,286) = .721</b>	<b>.673</b>

**No  
significatividad**

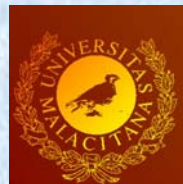
# CUESTIONARIO CRITERIO

Área de Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión Oral</li> <li>• Expresión Escrita</li> <li>• Lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas relacionadas con el currículum escolar</li> <li>• Puntaje de 1 a 10</li> <li>• Valoración global y parcial</li> </ul>
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas Matemáticos</li> <li>• Cálculo</li> </ul>	
E. Artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión Artística</li> </ul>	
At- Memoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención, Memoria</li> </ul>	
Conducta adaptativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida Cotidiana</li> <li>• Relaciones Sociales</li> </ul>	
Apreciación global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia del alumno/a</li> </ul>	





ÍTEMS	LOGICA- MATEMÁTICA	CONDUC ADAPT.	LENGUAJE ORAL	EXPRES ARTÍST.	LECTO- ESCRIT	ATENCIÓN MEMOR
Capacidad para narrar			.730			
Comprensión oral			.776			
Expresión verbal			.724			
Total expresión oral			.800			
Legibilidad escritura					.600	
Escritura coherente					.770	
Escritura al dictado					.768	
Total expresión escrita					.724	
Exactitud lectora					.837	
Comprensión lectora					.711	
Interés por la lectura					.644	
Total lectura					.778	
Resolución problemas	.820					
Problemas lógicos	.811					
Monedas y medidas	.601					
Total problemas	.864					
Operaciones aritméticas	.724					
Aplicaciones de Op. Aritméticas	.828					
Cálculo mental	.841					
Total cálculo	.882					
Expresión plástica				.927		
Expresión corporal				.832		
Expresión musical				.853		
Total expresión artística				.956		
Hábitos elementales		.663				
Evitación peligros		.765				
Resolución asuntos cotidianos		.614				
Conducta adaptativa		.576				
Respeto a las normas		.896				
Relaciones con los compañeros		.870				
Expresión de solidaridad		.843				
Capacidad relaciones sociales		.799				
Atención al interlocutor		.527				
Atención selectiva		.429				-.510
Atención sostenida						-.616
Atención total						-.583
Memoria medio plazo						-.491
Memoria aprendizajes escolares						-.601
Memoria inmediata						-.613
Total memoria						-.630

## Análisis Factorial del Cuestionario Criterio



# Análisis Factorial del Cuestionario Criterio

## Varianza explicada

Área lógica-matemática	Conducta Adaptativa	Lenguaje Oral
15.29 %	11.45 %	7.84 %
		
Expresión artística	Lectoescritura	Atención-memoria
11.8 %	14.25 %	10.65 %
		



# Análisis Factorial del Cuestionario Criterio

## Matriz de correlaciones de componentes

Componente	Área lógica- matemática	Conducta Adaptativa	Lenguaje Oral	Expresión artística	Lecto- escritura
Conducta Adaptativa	.337				
Lenguaje Oral	.342	.301			
Expresión artística	.518	.420	.332		
Lectoescritu ra	.638	.361	.361	.473	
Atención- memoria	-.503	-.389	-.196	-.405	-.443





# Diferencias en el CI en función de la edad y género : Resultados

## - Significatividad

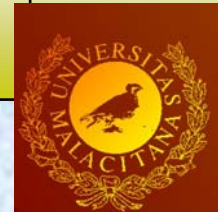


NO



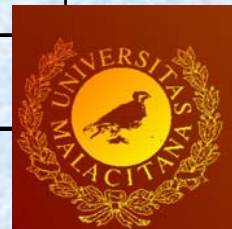
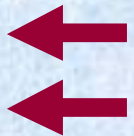
	F	p =
<b>Edad</b>	<b>F (12,346) = 1.221</b>	<b>.273</b>
<b>Género</b>	<b>F (6,172) = 4.224</b>	<b>.001</b>
<b>Interacción entre factores</b>	<b>F (12,346) = .662</b>	<b>.788</b>

NO



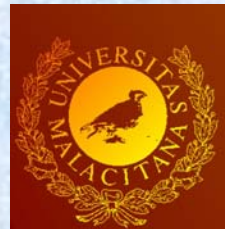
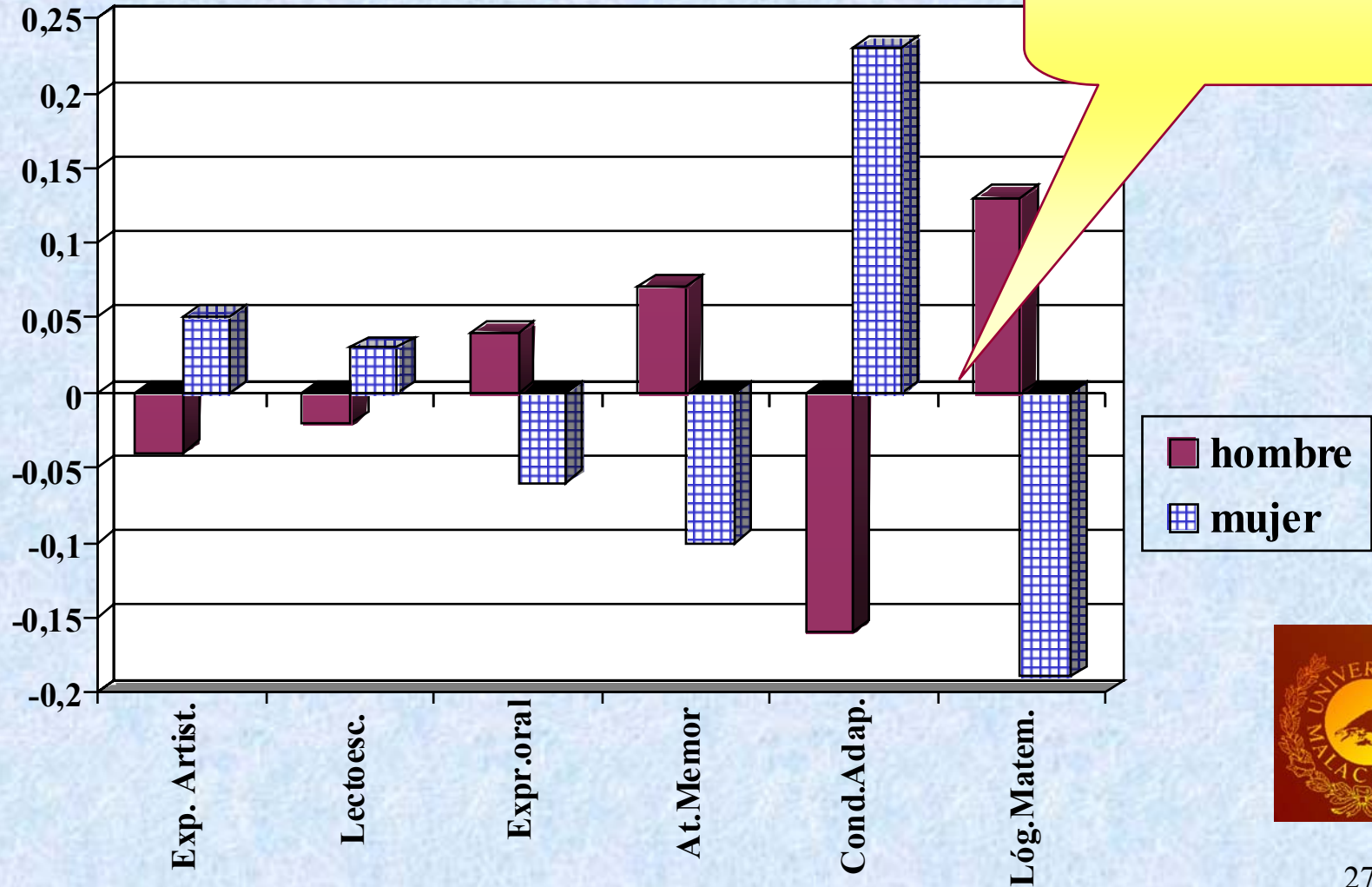
# Diferencias por edad y género en el Cuestionario Criterio

Factores del Cuestionario Criterio	gl	t	p
Lógica-Matemática	181	-2.181	.015
Conducta Adaptativa	181	2.748	.003
Expresión Oral	181	-.724	.235
Expresión Artística	181	.671	.251
Lecto-Escritura	181	.348	.364
Atención-Memoria.	181	-1.158	.124



# Gráfico de las diferencias por edad y género

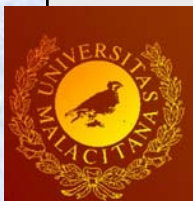
Resultados clásicos



# Relación entre el Cuestionario Criterio y los Tests de Inteligencia (Análisis de Correlación Canónica)

Tests de inteligencia en los que interviene el factor verbal

VARIABLES		VARIABLE CANÓNICA
VARIABLES CRITERIO	WISCR-VERBAL	.69
	WISCR-MANIPULATIVO	.84
	KBIT-VERBAL	.76
VARIABLES PREDICTORAS	LÓGICA-MATEMÁTICA	.84
	CONDUCTA ADAPTATIVA	.43
	EXPRESIÓN ORAL	.40
	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	.80
	LECTO-ESCRITURA	.76
	ATENCIÓN-MEMORIA	 -.32



# Relación entre el Cuestionario Criterio y los Tests de Inteligencia (Análisis de Correlación Canónica)

## Puntuaciones totales de los tests (Matrices Progresivas)

VARIABLES		VARIABLE CANÓNICA
VARIABLES CRITERIO	KBIT-MATRICES	.61
	RAVEN	.74
	TONI-2	.88
VARIABLES PREDICTORAS	LÓGICA-MATEMÁTICA	.63
	CONDUCTA ADAPTATIVA	.47
	EXPRESIÓN ORAL	-.13
	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	.65
	LECTO-ESCRITURA	.55
	ATENCIÓN-MEMORIA	-.91



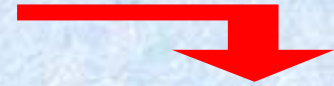
# ESTUDIO EMPÍRICO 2



**EVALUACIÓN DE LAS DIFERENCIAS  
ENTRE ALUMNOS/AS EN RELACIÓN  
CON LAS CAPACIDADES COGNITIVAS**



**CON DISCAPACIDAD**

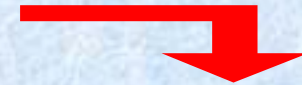


**SIN DISCAPACIDAD**

Mediante el estudio de  
puntuaciones en



**Tests y Cuestionario C.**



**Calificaciones escolares**



**Potencial de aprendizaje**

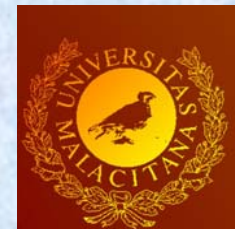
# ESTUDIO EMPÍRICO 2 -OBJETIVOS:

1º) Verificar si los alumnos/as obtienen puntuaciones diferentes en los tests de inteligencia y Cuestionario Criterio aplicados en nuestra investigación

2º) Identificar si los alumnos/as obtienen puntuaciones diferentes en los tests de potencial de aprendizaje aplicados

3º) Comprobar si se obtiene puntuaciones distintas con respecto a las notas escolares

**En función  
de la  
asignación a  
discapacidad**



# ESTUDIO EMPÍRICO 2

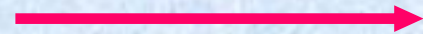


## Estudio de los TESTS de Inteligencia

### Análisis de perfiles

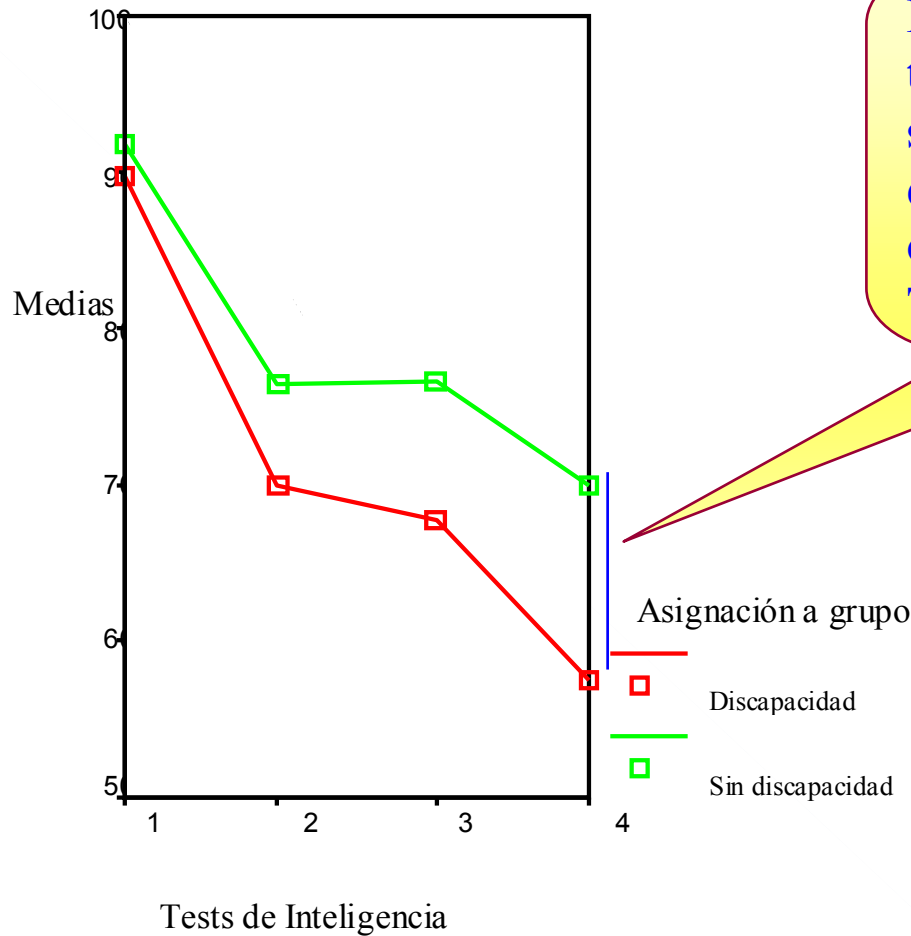
El análisis arroja significación estadística en relación con la asignación a discapacidad [ $F(1,132) = 21.01; p < .001$ ], mostrando que el CI de los sujetos con discapacidad

- **(M= 71.79)** es menor que el CI de los sujetos sin discapacidad **(M= 78.71)** y... ■





# Medias de los tests de inteligencia en función de la asignación a discapacidad



La diferencia entre los tests fue significativa, siendo mayor la diferencia del CI obtenido con el test TONI-2.

[F (3,130) = 6.390;  
p<.001]



(TONI-2 = 1, RAVEN =2, K-BIT = 3 y WISC-R = 4)

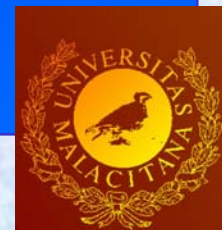
# ESTUDIO EMPÍRICO 2



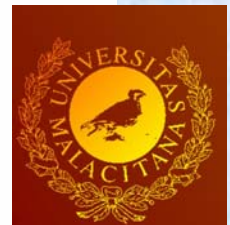
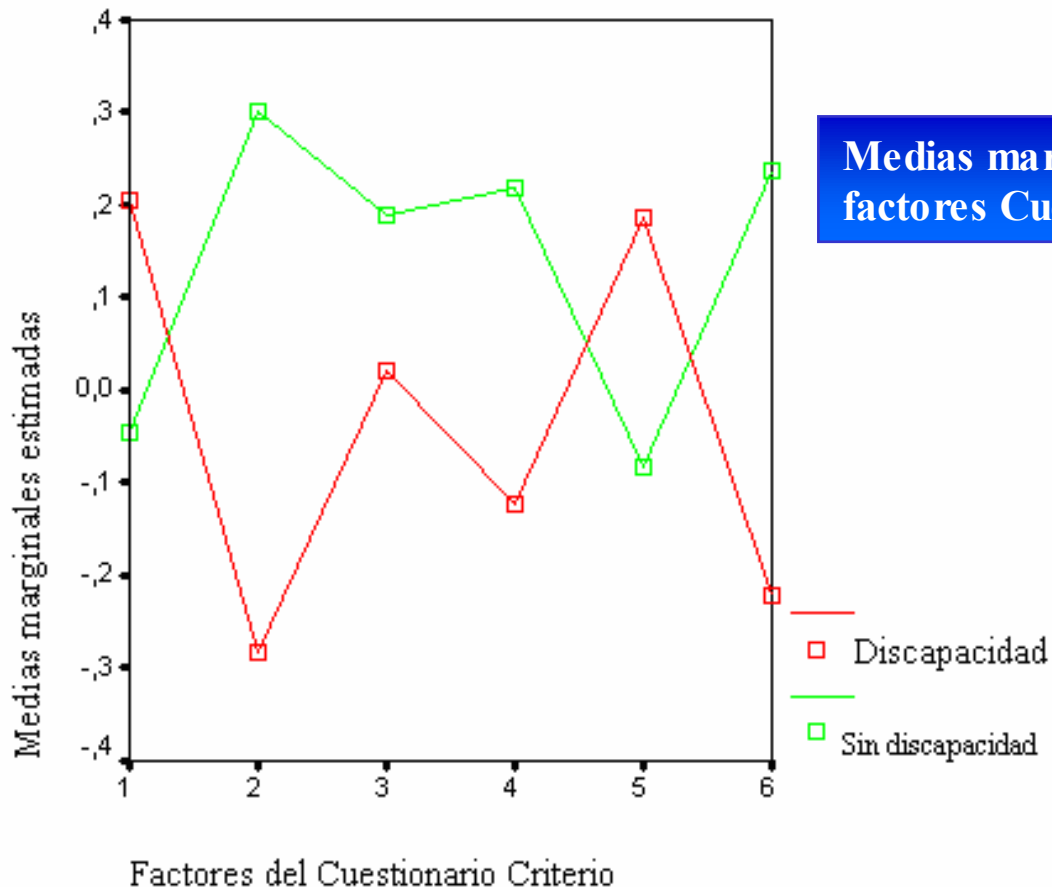
## Estudio del Cuestionario Criterio



**Determinar si los alumnos/as obtienen puntuaciones diversas en los factores subyacentes del Cuestionario Criterio en función de la asignación a discapacidad.**



# Diferencias en factores del Cuestionario Criterio



(1 = Atención-Memoria, 2 = Lecto-Escritura, 3 = Expresión Artística, 4 = Expresión Oral, 5 = Conducta Adaptativa, 6 = Lógica-Matemática)

# ESTUDIO EMPÍRICO 2

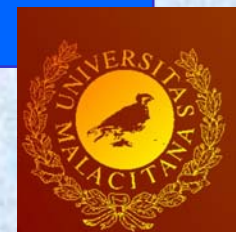
En función de la etiqueta de discapacidad

➔ **Objetivo 2: Potencial de aprendizaje**

## Estudios

➔ **-Estudio teórico sobre el potencial de aprendizaje**

➔ **-Selección de tests de potencial de aprendizaje**

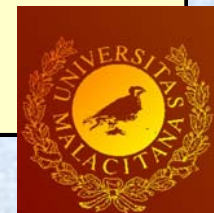


# Valoración del potencial de aprendizaje

**Dificultad de utilización en el ámbito escolar**

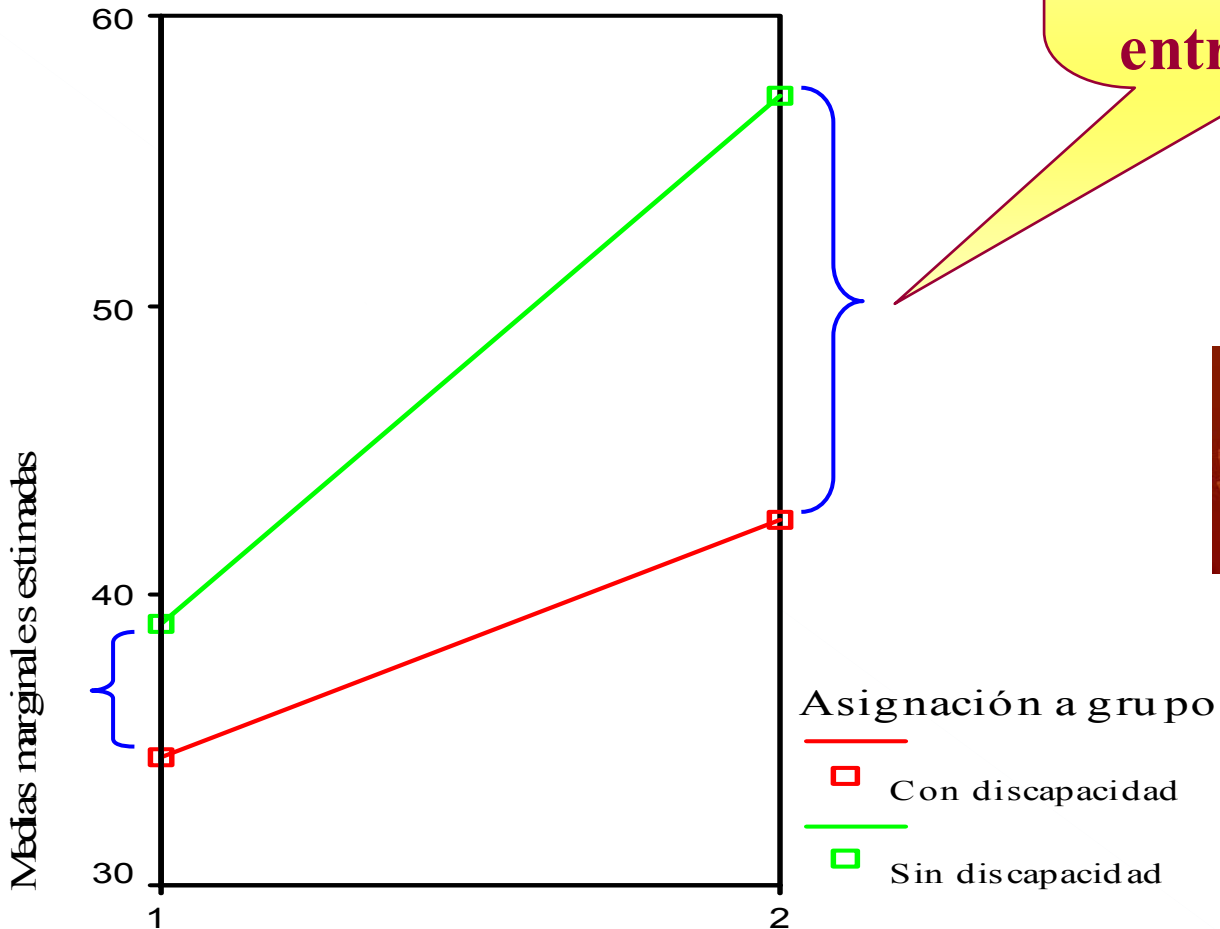
TESTS O ESCALAS	AUTORES	AREAS QUE VALORA	EDAD	OBSERVACIONES
L.P.A.D. (Learning Potential Assessment Device)	Feuerstein, Rand, Haywood, Hoffman y Jensen (1993)	Estrategias cognitivas que los sujetos utilizan en la resolución de problemas y tareas	Niños/as escolar	Aplicación pre-test de su propio programa de mejora: <i>PEI (Programa de Enriquecimiento Instrumental)</i> , de Feuerstein y Hoffman (1993)
M-EPA: Evaluación del Potencial de Aprendizaje	Fernández-Ballesteros, Calero, Camploch y Belchí (1990)	Procesos de resolución de la tarea	De 10 a 14 años con un CI de entre 50 y 85.	Basada en el test de Matrices Progresivas de Raven. Proporciona Información cuantitativa y cualitativa
Batería para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje (BEDPAEC)	Molina, Arraiz y Garrido (1993)	Distingue: nivel de desarrollo real, desarrollo próximo y potencial de aprendizaje	Niños/as de 5 a 13, a partir de un CI de 50	Pretest y postest con entrenamiento

## Test de la figura de Rey

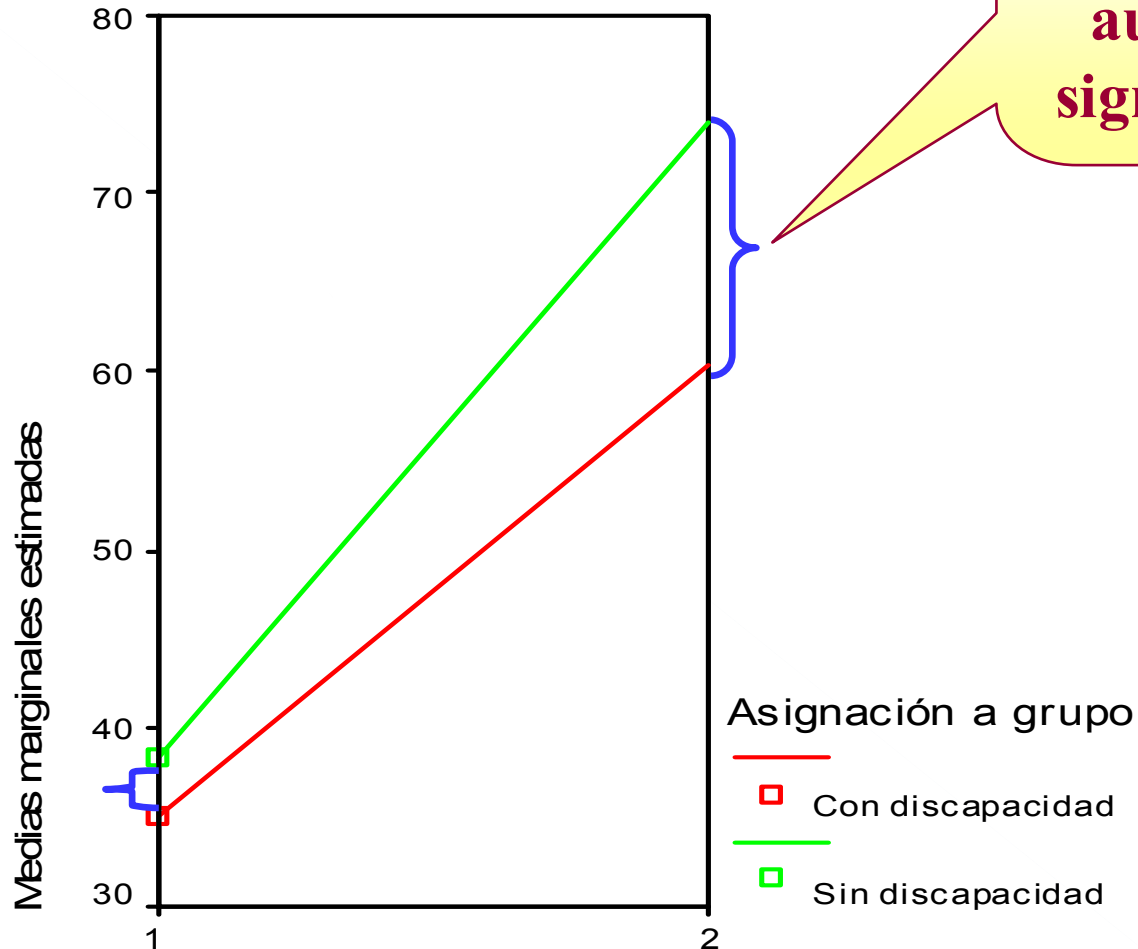


# Medias del Test de Copia en función de la asignación a discapacidad

**Diferencias significativas después del entrenamiento**



# Medias del Test de Memoria en función de la asignación a discapacidad



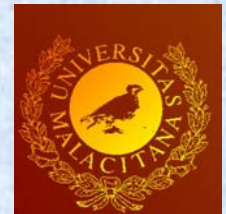
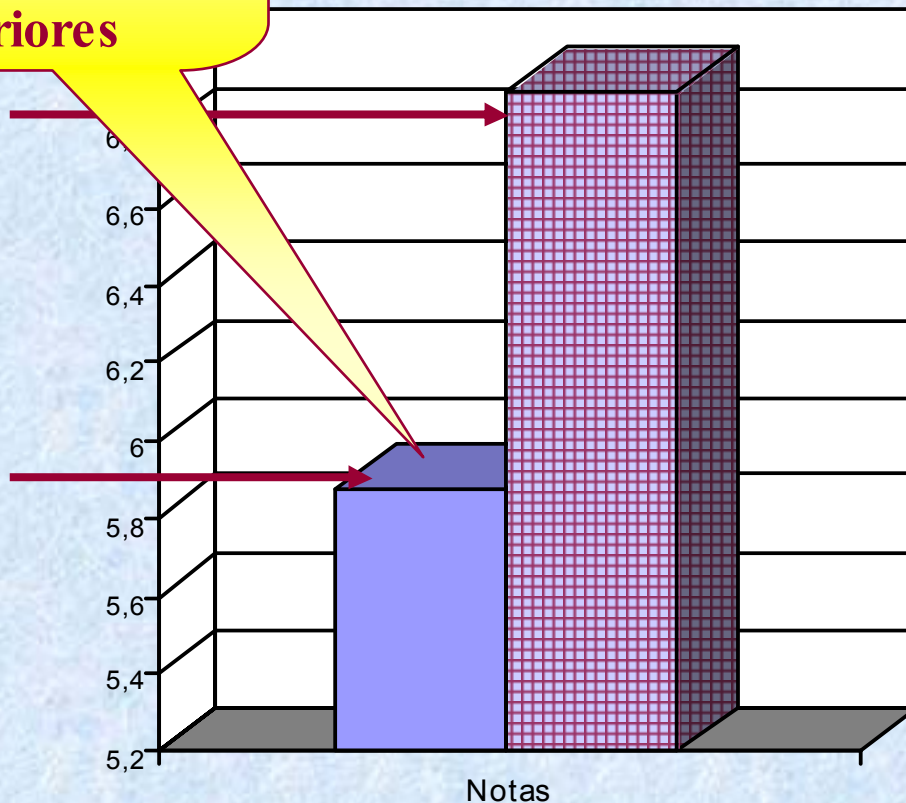
**Existen diferencias aunque no significativas**



## Objetivo 3: Notas Escolares

Medias de las Notas Escolares en función de la asignación o no a discapacidad

Los alumnos/as con discapacidad obtienen notas inferiores



■ Con Discapacidad  
■ Sin Discapacidad



# ESTUDIO EMPÍRICO 3

## CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES/AS

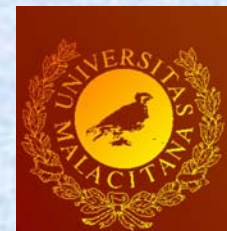
### Objetivos

➔ Obtener información sobre la evaluación psicoeducativa en esta área




➔ Determinar la importancia que se da a cada uno de los elementos en la evaluación de la discapacidad cognitiva

Por parte de  
Orientadores/as  
Expertos/as



# CUESTIONARIO DE ORIENTADORES/AS

## PREGUNTAS REFERIDAS A LAS FORMAS DE VALORACIÓN

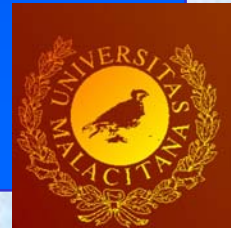
 A) Elementos o componentes que se consideran fundamentales para la determinación del retraso mental

 B) Peso o valor que el orientador asigna a cada uno de los componentes

 C) Calificación de pruebas de utilización frecuente

 D) Idoneidad de las formas de obtención de datos

 E) Valoración asignada a otros factores

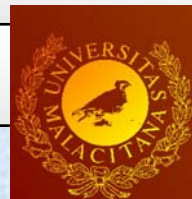


# CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES/AS

Todos los/as  
Orientadores/as  
coinciden en afirmar  
la necesidad de  
incluir estos factores

¿Para determinar el retraso mental ligero o límite de un alumno evaluaría los siguientes factores?

Funcionamiento intelectual global	Sí	100%
Funcionamiento intelectual específico	Sí	100%
Conducta Adaptativa	Sí	100%
Competencia Curricular	Sí	100%
Potencial de aprendizaje	Sí	100%
Motivación	Sí	100%

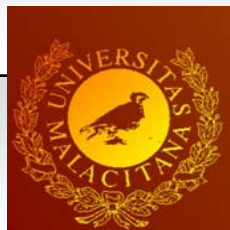


# CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES/AS

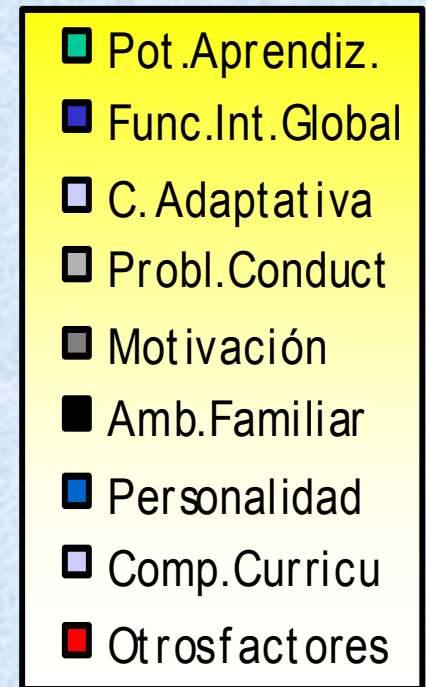
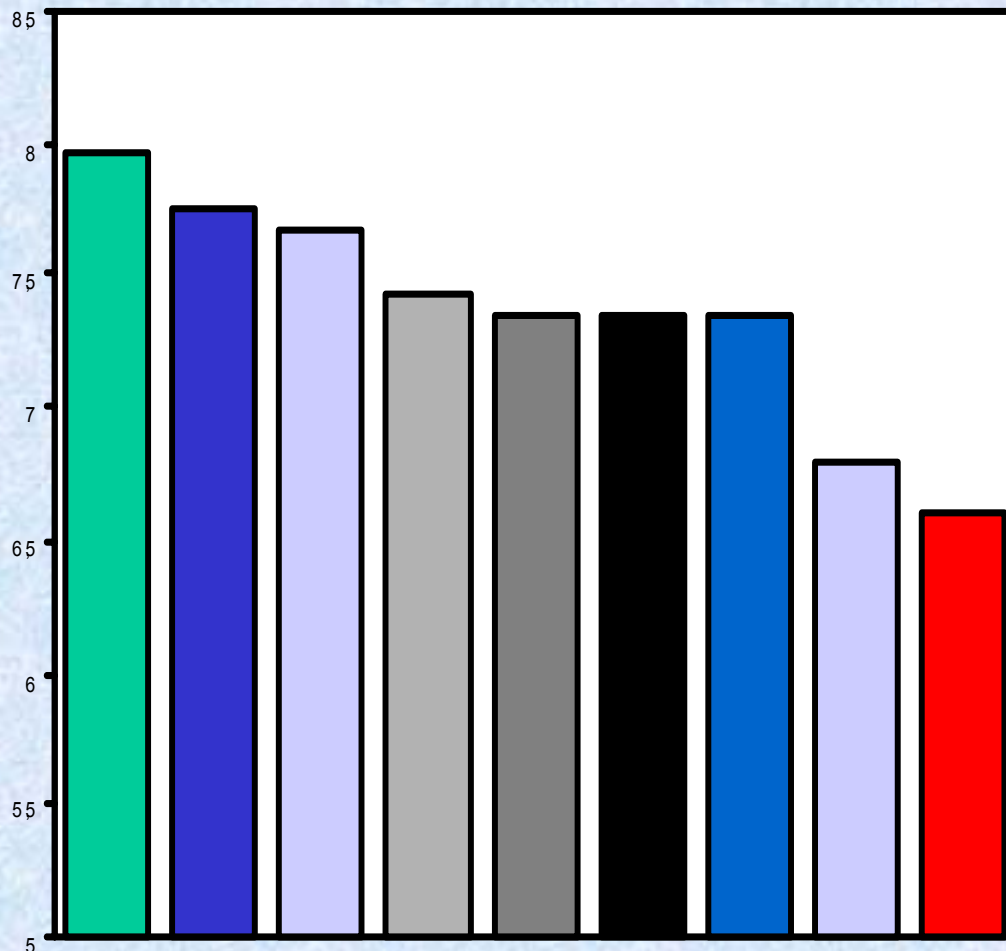
Los/as  
Orientadores/as no  
coinciden en la  
opinión sobre la  
necesidad de incluir  
estos factores

¿Para determinar el retraso mental ligero o moderado de un alumno evaluaría los siguientes factores?

<b>Ambiente familiar</b>	<b>Sí</b>	<b>97%</b>
<b>Problemas de conducta</b>	<b>Sí</b>	<b>97.1%</b>
<b>Personalidad</b>	<b>Sí</b>	<b>85.7%</b>
<b>Otros</b>	<b>Sí</b>	<b>44%</b>



# Valoración de los componentes para la determinación de la discapacidad



# ESTUDIO EMPÍRICO 3. VALORACIÓN GLOBAL

La aportación del/de la profesor/a es preferente en casi todos los casos pero después de la elección del/ de la orientador/a.

Los/las orientadores/as no utilizan los datos que los padres y madres puedan aportar cuando se trata de factores de tipo cognitivo.

La observación del/de la orientador/a es la forma más elegida para la valoración de la discapacidad excepto en la evaluación del funcionamiento intelectual.



## TERCERA PARTE

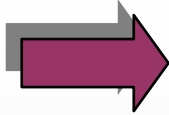
**PROPUESTA DE UN  
NUEVO MODELO  
PARA LA  
VALORACIÓN DE  
N.E.E. EN EL  
RETRASO MENTAL**

**Clasificación Internacional del  
Funcionamiento, la Discapacidad y  
la Salud (CIDDM-2) de la  
Organización Mundial de la Salud -  
Sistema de 2002** ■

**Real Decreto 1971/1999, de 23 de  
diciembre, de procedimiento para el  
reconocimiento, declaración y ■  
calificación del grado de minusvalía**



# Para el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS)



La Valoración  
de la discapacidad se  
obtiene a través



**a) De tablas y baremos de menoscabo permanente** 

Situaciones familiares

Recursos económicos


Edad

Situación laboral

Nivel cultural

Entorno habitual

**b) Factores sociales complementarios** 

**c) Situaciones sociales del entorno habitual del minusválido** 

Falta de infraestructura

Falta de recursos

Vivienda

Barreras arquitectónicas, etc.



# ALTERNATIVAS: TESTS/CUESTIONARIO CRITERIO

➡ <b>ÁREAS</b>	➡ <b>TESTS O ESCALAS</b>	➡ <b>ALTERNATIVA</b>
Inteligencia	Kaufman, Raven, o WISC-R	Utilización de pruebas (sólo tests válidos y fiables)
Conducta adaptativa	Selección tests: Batelle o ICAP	<div data-bbox="1348 580 1712 986" style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>Ítems del Cuestionario Criterio sobre cada una de las diferentes áreas</b></p> </div> <div data-bbox="1421 1112 1627 1322" style="text-align: right; margin-top: 20px;">  </div>
Problemas de conducta	BAS, TAMAI, Achenbach y CACIA	
Competencia Curricular	Información del profesor/a sobre su programación de aula o Tests Evalúa	
Motivación para aprender	EscalaS EVALÚA, ECI y ELC-A	
Potencial de aprendizaje	Tests LPAD de Feuerstein	
Ambiente familiar y social	EscalaS CES, FES y WES	
Ambiente escolar y recursos del centro		
Otros	Según el área a evaluar	

# Baremo para la determinación de la discapacidad

ÁREAS	PONDERACIÓN	PUNTUACIÓN	CALIFICACIÓN	PUNTUACIÓN ALUMNO
Inteligencia CI	<i>M</i> = 100 <i>D.T.</i> = 16	De 68 a 80	5-12 %	
		De 55 a 67	13-24 %	
		De 35 a 54	25-49%	
Área Conducta adaptativa			0-4 %	
			5-12 %	
			13-24 %	
Área Aprendizajes Escolares			5-12 %	
			13-24 %	
			25-49 %	
Ambiente familiar, escolar y social			0-4 %	
			5-12 %	
			13-24 %	
Otros			De 0 a 4%	
<b>Total</b>				

Tanto la ponderación como la puntuación en las zonas marcadas quedan pendientes de la complementación de baremación del Cuestionario Criterio en cada una de las áreas.



# Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



Facultad de Psicología

