

# La teoría y la práctica de la evaluación y el informe psicopedagógicos

---

Concepción García Romero

*Orientadora de I.E.S. E-mail: inmagromero@hotmail.com*

*(Recibido Noviembre 2006; aceptado Diciembre 2006).*

*Biblid (0214-137X (2005) 21; 45-57)*

## **Resumen**

En este artículo se expone la brecha que hay entre la teoría y la normativa actual de evaluación psicopedagógica y la práctica de la misma. Las consecuencias para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales son las de limitar la calidad de la atención que se le presta y las de propiciar situaciones de segregación.

**Palabras claves:** Evaluación psicopedagógica, informe psicopedagógico, dictamen de escolarización, orientador, inclusión.

## **Summary**

This essay focuses on the gap existing between psychopedagogical assessment current theory and rules and the practice of it. The consequences for pupils showing special educational needs are related to a limitation of the attention given to them and the emergence of segregative situations.

**Key words:** Psychopedagogical assessment, psychopedagogical report, schooling report, (school) advisor, inclusion.

## **Résumé**

Cet article expose la brèche qui existe entre la théorie et les normes actuelles pour l'évaluation psychopédagogique ainsi que la pratique de cette dernière. Les conséquences pour les étudiants qui présentent des besoins éducatifs spéciaux sont la limitation de la qualité de l'attention qui leur est prêtée et une propension à favoriser les situations de ségrégation.

**Mots-clé:** Évaluation, psychopédagogie, rapport psychopédagogique, dictamen de scolarisation, conseiller, inclusion.

## **Sumario**

1.- Introducción. 2.- Las limitaciones que se dan en la realidad escolar, derivadas de las demandas de la administración así como de la propia práctica psicopedagógica. 2.1.- Sobre la evaluación psicopedagógica. 2.2.- Sobre los documentos que se derivan de la evaluación: el informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización. 3.- Conclusiones

## *1.- Introducción*

En este artículo trataremos de realizar un recorrido por la normativa andaluza sobre el tema para posteriormente analizar cómo se traduce en la práctica. Trataremos de transmitir cómo poco a poco se va produciendo una distancia entre lo que estaba previsto inicialmente y en lo que finalmente se convierte el Informe Psicopedagógico.

Comenzaremos recordando lo que dice la normativa respecto a la evaluación psicopedagógica, el informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización. **La Orden de 19 de septiembre de 2002** (BOJA 125 de 26 de octubre) regula para la Comunidad Autónoma de Andalucía la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. Haremos referencia a ella en los siguientes apartados.

### *¿Qué es la evaluación psicopedagógica?*

"El **enfoque diagnóstico tradicional** adoptaba un punto de vista clínico y recurría a los tests psicológicos como principal fuente de información. Su objetivo era describir y explicar los supuestos trastornos del sujeto, ya que en éste radicaba la génesis del problema (MEC, 1996). La **evaluación psicopedagógica** en la actualidad, suele tener como referente de los resultados un criterio (el currículo) y no una norma estadística, por eso se llama evaluación basada en el currículo. La evaluación psicopedagógica tiene un carácter preventivo y/o correctivo." (Galve, 2005)

En esta definición están implícitos dos conceptos que nos parecen fundamentales y que están en la base de la actual normativa sobre la educación especial. Por una parte, el concepto de necesidad educativa especial (n.e.e. a partir de ahora) que son las ayudas extraordinarias que se necesitan para que un alumno/a pueda progresar en el currículo, y no los déficit o problemas del alumno/a, como ocurría en el modelo anterior (modelo del déficit). Por otra, que la evaluación curricular ha superado la evaluación tradicional centrada en los supuestos trastornos del alumnado.

**La evaluación psicopedagógica se define** en la orden citada como:

"el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular". (art. 2.1)

**La finalidad de la evaluación psicopedagógica es:**

"recabar información relevante para delimitar las necesidades educativas especiales del alumno/a y para fundamentar las decisiones que, con respecto a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades establecidas en el currículo". (art. 2.2)

**Respecto al procedimiento** se puntualiza que:

"La evaluación psicopedagógica tendrá un carácter interdisciplinar y contextualizado. Se realizará con la intervención de los profesionales que componen los servicios de orientación educativa, ya sea de centro, de zona o especializados por discapacidades." (art. 3.1)

"Igualmente tendrá un carácter participativo, ya que debe incluir las aportaciones del profesorado de los diferentes niveles educativos, de otros profesionales que intervienen con el alumno o alumna en el centro docente y de los representantes legales del alumnado". (art. 3.2)

### **Momentos en que se debe realizar:**

"En cualquier momento de la escolarización, especialmente al inicio de la misma, cuando se detecten necesidades educativas especiales." (art. 5.1)

"También se realizará con anterioridad a la elaboración de una adaptación curricular individualizada, a la incorporación de un programa de diversificación curricular o a cualquiera de los programas del periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, así como, en el transcurso de la escolarización, cuando un cambio significativo en las condiciones y circunstancias personales o socio-familiares así lo aconseje". (art. 5.2)

En los Centros Públicos de Infantil y Primaria de Andalucía esta evaluación la realiza el Equipo de Orientación Educativa (a partir de ahora E.O.E.); en Secundaria los Departamentos de Orientación. En los Centros Concertados la realizan los profesionales dedicados a la orientación educativa del centro.

### *¿Qué es el informe psicopedagógico?*

El Informe psicopedagógico es el documento escrito donde queda reflejada la evaluación psicopedagógica realizada.

Un informe psicopedagógico "es un documento escrito, dirigido normalmente a quien nos ha derivado al escolar, que resume el proceso de diagnóstico-intervención realizado" (Suárez, 1995; pág. 100).

Siguiendo la Orden citada, es el/la orientador/a quien coordina el proceso y redacta el informe psicopedagógico que debe incluir al menos los siguientes apartados:

- Datos personales.
- Motivo de la evaluación psicopedagógica realizada e historia escolar.
- Valoración global del caso. Tipo de necesidad educativa especial.
- Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre aspectos relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el centro escolar.
- Orientaciones para el asesoramiento a los representantes legales sobre los aspectos relevantes del contexto familiar y social que incidan en el desarrollo del alumno o alumna y en el proceso de aprendizaje. Se incluirán aquí sugerencias acerca de las posibilidades de cooperación de los representantes legales con el centro educativo.

## *¿Qué es el dictamen de escolarización?*

“La finalidad del dictamen de escolarización es determinar la modalidad de escolarización que se considera adecuada para atender las necesidades educativas especiales del alumno/a”. (art. 7.1)

“El dictamen de escolarización se realizará, como resultado de la evaluación psicopedagógica, cuando el alumno/a que presente necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, haya solicitado su admisión en un centro educativo de educación especial, de educación infantil o de educación primaria sostenido con fondos públicos o promocione al nivel de educación secundaria.” (art. 7.3)

## *Normativa sobre n.e.e.*

En Andalucía esta normativa se basa en la Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Esta Ley se desarrolla mediante:

- 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 (Boja 58, de 18 de mayo). Aquí se incluye tanto el alumnado con discapacidad como el alumnado con sobre dotación intelectual.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (Boja de 23 de junio).

A nivel estatal:

- Real Decreto 943/2003, de 18 de Julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado con sobredotación intelectual (BOE de 31 de julio)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo)

## *2.- Las limitaciones que se dan en la realidad escolar, derivadas de las demandas de la administración así como de la propia práctica psicopedagógica*

### *2.1.- Sobre la evaluación psicopedagógica*

La **definición** que ofrece la normativa anteriormente expuesta supone la asunción de que las n.e.e. son interactivas y que no son las dificultades o carencias del alumnado sino que son fruto de la interacción de sus características personales con el medio (escolar, familiar y social) y el referente de las mismas es el currículo ordinario. Dichas necesidades, al estar condicionadas por el entorno que rodea al niño/a y por los recursos educativos disponibles, serán cambiantes, en función de las condiciones y oportunidades que se ofrezcan.

Recordamos como algo muy lejano, afortunadamente, aquellas evaluaciones psicopedagógicas que hacíamos hace más de quince años en las que el foco de atención era las deficiencias o carencias del alumno/a, tomando como referente unos factores madurativos que

supuestamente eran previos al aprendizaje y que poco tenían que ver con lo que se hacía en el aula.

Respecto a la **finalidad** explicitada nos parece plenamente adecuada. Es decir, que la información que se recabe debe servir para concluir las necesidades especiales que presenta el alumno/a y las ayudas que se necesitan para el progreso curricular. Lo importante son las medidas que se pongan en marcha a nivel de centro y de aula para cubrir estas necesidades. Se trata de evaluar las n.e.e. para cubrir las y no para etiquetar o clasificar.

Respecto al **procedimiento**, en la práctica, la interdisciplinariedad se traduce en lo siguiente: si quien hace la evaluación es el E.O.E., con suerte, ya que gran parte de su horario está dedicado a la atención directa al alumnado, el/la orientador/a podrá contar con la opinión del/de la logopeda del Equipo. La mayoría de los Equipos no cuentan ni con médicos ni con trabajadores/as sociales; si la evaluación la realiza el Departamento de Orientación de Secundaria el/la orientador/a contará con la colaboración del profesor/a de Pedagogía Terapéutica (a partir de ahora P.T.) En nuestro contexto, la provincia de Cádiz, solo existe un Equipo Especializado: el de Motóricos. El convenio con la ONCE posibilita también contar con la colaboración de profesionales especializados en discapacidad visual. Solo para la evaluación de estos dos tipos de alumnado se puede contar con la colaboración interdisciplinar de un Equipo Especializado<sup>1</sup>. Para la gran variabilidad de casos que nos podemos encontrar, el/la orientador/a está “solo/a”: ya se trate de un alumno autista, una alumna con sobredotación intelectual, un alumno con dislexia, un trastorno grave del comportamiento, un síndrome de Asperger... Y la falta de colaboración no es importante porque haya que “diagnosticarlos”, sino porque cada niño/a aprende de una determinada manera y presenta unas necesidades especiales que hay que conocer para proporcionar la adecuada respuesta educativa.

Respecto al **carácter participativo**, se hace en la medida en que es posible. El profesorado debe colaborar en la determinación del nivel de competencia curricular del alumnado aunque suele resistirse porque le resulta difícil. Los/as orientadores/as debemos asesorar al profesorado dotándoles de instrumentos de recogida de datos. En secundaria la resistencia es todavía mayor. Debemos animar a los Departamentos para que especifiquen los contenidos nucleares de su materia y los prerrequisitos para asimilar/aprender esos contenidos. El objetivo es que se elaboren mecanismos, pruebas, tareas para realizar una evaluación inicial de la competencia.

Sobre los **momentos** de su realización, se especifica que preferentemente al inicio de la escolarización. La realidad es que a los niños/as con “probabilidades de presentar n.e.e.” la primera evaluación se realiza antes de la escolarización (antes de los 3 años), para realizar el correspondiente dictamen. En el siguiente apartado explicamos este punto ya que creemos que por su importancia y trascendencia merece comentarios aparte.

Por otra parte la evaluación psicopedagógica precede a cualquier decisión de carácter extraordinario respecto al tratamiento curricular del alumno/a, lo que nos parece totalmente correcto. Se entiende que previamente se han agotado las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

---

<sup>1</sup> Tenemos noticia de que recientemente se han creado otros dos equipos específicos unipersonales: discapacidad auditiva y alteraciones graves de conducta.

La evaluación psicopedagógica, como parte importante de la tarea orientadora, es un elemento de calidad educativa. Es un recurso más del sistema educativo para dar respuesta a la diversidad que presenta el alumnado en cuanto a capacidad, motivación e interés. Desde nuestro punto de vista, es un proceso largo y laborioso que se desarrolla a través de cinco fases:

- 1.- Recogida de la información psicopedagógica suficiente sobre el alumno/a y su contexto de aprendizaje (definición inicial de la dificultad por parte del profesorado que lo atiende, evaluación de las capacidades básicas, de la competencia curricular y estilo de aprendizaje, del contexto educativo y del contexto sociofamiliar).
- 2.- Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos
- 3.- Conclusiones, síntesis valorativa o búsqueda de explicaciones del por qué de la situación actual del alumno/a. Se trata, no ya de describir lo que sabe, hace, o lo que no sabe, no hace el alumno/a, sino el por qué.
- 4.- Orientaciones para la toma de decisiones sobre la respuesta educativa a las n.e.e. que presenta el alumno/a.
- 5.- Por último, seguimiento de las medidas adoptadas.

La mayor dificultad que encontramos al realizar una buena evaluación psicopedagógica es, sin ninguna duda, la de *conocer los contextos de aprendizaje*. Muchos profesores/as piensan que lo que tiene que hacer el orientador/a es ver al niño/a y punto. Cuando tratas de conocer más del contexto escolar piensan que “estás mareando la perdiz”, pidiendo papeles o inmiscuyéndote en su trabajo. Se sienten amenazados y se ponen a la defensiva porque anticipan una crítica que no suele darse. Se sigue pensando que el problema lo tiene el niño/a y que la solución viene de la mano del orientador/a, que dirá los apoyos que necesita, es decir, qué otros profesionales lo van a atender “fuera” del aula ordinaria.

A pesar de todas las reticencias de partida nosotros/as insistimos, cual Quijote, en una batalla perdida de antemano. ¿Qué puede hacer un/a orientador/a para conocer los contextos de aprendizaje? O se introduce en el contexto del aula y observa de primera mano lo que allí acontece, o pregunta (por escrito u oralmente) al profesor/a sobre lo que hace, o hace de detective, realizando inferencias a partir de lo que trasciende de dicho contexto.

1.- Viéndolo: como observador/a directo/a. El primer condicionante es que te dejen. Es una situación que “no gusta”. Incluso al profesor/a más experimentado y abierto le incomoda la situación de sentirse observado. Suele estar a la defensiva, o artificial... Las variables contaminantes que se introducen con el observador externo también cuentan. Además si, posterior a la observación, realizas sugerencias o alternativas, se toman como una crítica. Si además las sugerencias van en la línea de hacer algo distinto de lo que se venía haciendo hace que se sientan atacados en lo más profundo. Probablemente no consentirá una segunda observación nunca más.

2.- Con lo que “otros” cuentan: como entrevistador. Uno es libre de preguntar tanto como el entrevistado de responder lo que crea conveniente. Suele ocurrir que las respuestas están más interesadas en transmitir lo políticamente correcto que la realidad de lo que acontece. No me refiero a que se mienta deliberadamente, pero sí a que más o menos inconscientemente se maquilla la realidad para salir bien parado. Además, una cosa es lo que uno cree que hace y otra lo que hace realmente. ¿Qué fiabilidad tiene este procedimiento? Mi experiencia me dice que

muy poca. Puede ser útil facilitarle la “Guía para la Reflexión sobre la metodología en el aula” (González Manjón, 2002). Y después, una vez cumplimentada, comentarla conjuntamente. No pretende ser una guía de evaluación exhaustiva sino apuntar algunos aspectos metodológicos que están relacionados con el carácter más o menos inclusivo del aula.

3.- Interpretándolo: como observador indirecto. Desde mi punto de vista es la mejor manera de obtener información y se suplen los inconvenientes anteriores. Por una parte, el profesor/a no se siente amenazado al ser observado; por otra tampoco lo pones en la situación de decir lo bien que hace las cosas. Los inconvenientes: A) Se necesita tiempo y experiencia. Solo cuando has observado a ese profesor/a en múltiples situaciones, dando respuesta a varias situaciones problemáticas, opinando sobre diferentes cosas, cómo se relaciona con los/as compañeros/as y los/as compañeros/as con él/ella... tienes una idea aproximada de su funcionamiento en el aula. También sirve de pista preguntar sobre la evaluación. A menudo cuando un profesor/a habla de cómo y qué evalúa también lo hace de cómo y qué enseña. B) Una cosa es lo que intuyas que está pasando y otra muy distinta que lo hagas explícito y menos por escrito en un informe.

## *2.2.- Sobre los documentos que se derivan de la evaluación: el informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización*

Como hemos visto hasta ahora, en ningún momento se pide encuadrar el caso en una categoría a modo de etiqueta identificativa. Sin embargo suele ser lo que gran parte del profesorado espera. El profesorado suele preguntar “¿pero es autista, asperger, disléxico...?” Como si en realidad preguntaran, “¿qué etiqueta le pongo para tenerlo definido?” O lo que es más grave, “si es de tal o cual categoría ya tengo la explicación de lo poco que progresa y mi responsabilidad es mucho menor porque necesita especialistas como: profesorado de P.T., de Audición y Lenguaje (A.L.) o el Monitor/a de Educación Especial”. Y es verdad que es importante la angustia del profesorado de un alumno/a que presenta necesidades educativas tan específicas, y que necesita corresponsabilidad en el tratamiento educativo, ayudas y apoyos, pero no es menos verdad que todavía hoy se pide un etiquetado para “calmar conciencias y descansar responsabilidades”. Si esto sigue siendo realidad en las Etapas de Infantil y Primaria lo es mucho más en Secundaria, etapa en la que la mayor parte del profesorado no tiene una mínima formación ni sensibilización sobre n.e.e. “Para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández y Sancho, 1993). Se podría añadir, que aún menos para enseñar a los más diferentes de la clase en contextos integrados.

“La atención a la diversidad podría ser el principal motor de la innovación y el cambio en las escuelas. Buscar alternativas para conseguir que aprendan los alumnos y alumnas difíciles de enseñar debería ser el mayor aliciente en el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, cuando ante las dificultades que nos muestra la diversidad sabemos que no hace falta que cambiemos nada, porque otros en otro lugar se van a encargar de ello, se está favoreciendo el estancamiento, la rutina profesional, la rigidez organizativa e incluso, me atrevería a decir, el aburrimiento” (Porras, 2006)

A nuestro modo de ver, la normativa sobre n.e.e. más reciente (la que desarrolla la Ley de Solidaridad) delimita, matiza y concreta las necesidades educativas especiales, como por ejemplo “n.e.e. derivadas de discapacidad”. ¿Qué necesidad hay de delimitar el origen de las necesidades? Es como si se quisiera justificar que, aunque interactivas, unas son más



“personales” y otras son más “sociales” y que esa diferencia es esencial. ¿Volvemos al modelo del déficit que creíamos superado?

La Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, habla de *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, para hacer referencia a lo que la LOGSE denominaba n.e.e., y de *alumnado que presenta necesidades educativas especiales*, para referirse al alumnado con discapacidad o trastornos graves de conducta<sup>2</sup>. Los cambios de nomenclatura intentan adaptarse a un discurso más cercano a la inclusión desde una perspectiva de derechos, pero siguen acotando y matizando. Por eso en la LOE se habla de inclusión en lugar de integración. Ya veremos en que se traduce esa nueva terminología; de momento tenemos algunas pistas: se sigue haciendo referencia al origen de las necesidades sin tener en cuenta la interactividad con el contexto educativo de tales necesidades y se ponen medidas de apoyo y/o compensadoras no inclusivas para cada categoría de sujetos.

El modelo de **informe psicopedagógico** que se propone es muy correcto: curricular, interdisciplinar y contextualizado. Pero paralelamente a esto la administración demanda de los/as orientadores/as cuantificar en cada centro el alumnado con discapacidad, sobredotación intelectual, dificultades de aprendizaje o desventaja sociocultural. Son las categorías del Censo de n.e.e. de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través del programa informático de gestión de centros Séneca. Un apartado de dicho programa hace referencia al alumnado de n.e.e. del Centro y debe completarlo el/la orientador/a siguiendo las categorías descritas, además de otros muchos datos (sobre Adaptación Curricular, apoyos que necesita y recibe...). Una vez relleno es el instrumento que la administración consulta para cualquier decisión respecto de las n.e.e. De especial trascendencia es cuando se consulta para adjudicar recursos a los centros: sólo se tiene en cuenta el número de alumnado con la categoría de “Discapacidad”. Por supuesto que esta información es compartida por los centros. Nuevamente volvemos a las etiquetas centradas en capacidades personales del alumnado. Pero, ¿no era eso lo que se pretendía evitar? Si las n.e.e. forman un continuo y son interactivas y cambiantes ¿por qué se solicita una categoría rígida y permanente? Hasta el programa informático base de dicho censo es cerrado, rígido y muy difícil de modificar: una vez introducida una categoría es difícilísimo cambiar a otra (hay que borrarlo todo y empezar desde el principio; el programa no entiende de sutilezas). Aunque la finalidad explícita de la evaluación psicopedagógica es la determinación de las n.e.e. y de las ayudas que necesita el alumnado, la finalidad oculta parece seguir siendo la determinación de las causas: n.e.e. asociadas a características personales (discapacidad o sobredotación) o a condiciones sociales desfavorecidas.

Por otra parte, encontramos muchas *dificultades para proponer cambios en los contextos de aprendizaje* al redactar las orientaciones en el informe. Tras la difícil y delicada tarea descrita en el apartado anterior, y en el supuesto de que tengamos claros cuales son los cambios que se deberían introducir en el contexto de centro y/o aula, ¿quién es el valiente que lo

---

<sup>2</sup> Así, en el Título II de la LOE, sobre Equidad en Educación, se clasifica al alumnado con “necesidad específica de apoyo educativo”, según presente “necesidades educativas especiales”, o bien tenga “altas capacidades intelectuales” o sea “de incorporación tardía al sistema educativo español”, donde entra el alumnado con diferencias lingüísticas o culturales procedente de la inmigración, para acabar con el alumnado sujeto de compensación educativa, incluido el del mundo rural. Categorías para las que se prevén medidas en función del tipo de sujeto, sin la menor alusión a la interacción del contexto escolar con las diferencias de los sujetos.

propone?; ¿cómo hacerlo sin que el profesorado se sienta herido? En ocasiones las propuestas son percibidas como neutras, pero otras lo son como un ataque personal. ¿Cómo podemos transmitir a un profesor/a que no debe hacer comentarios despectivos delante del alumno/a en cuestión o de los compañeros/as, o que su estilo autoritario hace que el chico/a esté amedrentado, o que el niño/a da la lata porque se aburre soberanamente de colorear la misma ficha toda la mañana...? Afortunadamente todos los casos no son tan extremos como estos, pero también se dan. En ocasiones los cambios que se proponen son de tipo organizativo o que implica una metodología distinta, como la de programar las actividades a distinto nivel de profundidad y/o abstracción para que cada alumno/a pueda participar según sus posibilidades. Son propuestas que se quedan en eso, en propuestas. Si un profesor/a está convencido de que no es él/ella quien tiene que cambiar, difícilmente lo hará, por mucho que lo diga el orientador/a, que además no suele dar clase. ¿Qué autoridad pedagógica tiene a sus ojos?

Por todas estas razones el apartado referido al contexto escolar es, sin lugar a dudas, el aspecto más espinoso del Informe Psicopedagógico. En la mayor parte de las ocasiones se suelen reflejar generalizaciones o cuestiones anecdóticas para pasar de puntillas y no entrar en la esencia de la cuestión, entre otras cosas porque no se esperan cambios en la situación salvo a peor: ganarnos un enemigo más. Es muy difícil trabajar en colaboración – orientador/a y profesorado –, sobre todo porque el orientador/a sigue percibiéndose como un extraño; que dice lo que dice porque, como no da clase, no sabe la realidad del aula; cuando no como “un mago sin magia”, como decía Selvini (1993). Una dificultad añadida tienen los/as orientadores/as de los EOE, al tener una presencia limitada en el centro (en el mejor de los casos de una mañana semanal).

Sobre la *utilidad del informe* debemos decir que sirve para poco más que para determinar los apoyos y recursos que el alumno/a va a necesitar. Las orientaciones para el contexto escolar, como pueden ser las referencias a metodología, utilización de tiempos, materiales... no suelen tenerse en cuenta. En este sentido el Informe se convierte en un **documento administrativo y burocrático** de escasa o dudosa eficacia: es un trámite para que el alumnado vaya a la clase de Apoyo a la Integración o para hacer una Adaptación Curricular Individual (ACI). En cómo y para qué se elabora una ACI no nos vamos a detener porque sería objeto de otro artículo.

Otro problema que detectamos es *el escaso o nulo seguimiento*. La entrega y explicación del informe suele ser la conclusión de la intervención en ese caso. Apenas se suele realizar seguimiento de las orientaciones emitidas. Por una parte por el excesivo nivel de trabajo del orientador/a y por otro por la escasa repercusión en el ámbito de centro y de aula que tienen las propuestas realizadas en el informe. Podría ser muy diferente si el orientador/a tuviera el respaldo del servicio de inspección en cuanto a que éste conociese los informes y pidiera responsabilidades al centro de lo realizado o no según lo previsto en ellos.

La primera evaluación psicopedagógica se suele realizar al inicio de la Etapa de Infantil y el objetivo es la realización de un **dictamen de escolarización**. La administración exige que el alumnado con previsibles n.e.e. sea evaluado con el fin de determinar la modalidad de escolarización (tipo de centro en el que se va a escolarizar: ordinario o específico) y los apoyos que requiere. Esto que parece tan sencillo puede resultar tremendamente complejo, injusto y temerario por los siguientes aspectos:

- *Dificultad para la detección precoz.* Hay casos claros desde el punto de vista del diagnóstico, porque ya han sido detectados por Sanidad o por los Servicios de Atención Temprana. En estos casos, la coordinación previa con dichos servicios es de gran ayuda. Pero hay otros muchos casos en que es muy difícil y que no son detectados precozmente. En estos últimos casos, se suele requerir de forma urgente al EOE en los primeros días del curso escolar porque en una clase de infantil de 3 años hay un niño/a con grandes dificultades de adaptación que genera alarma entre el profesorado. Suelen ser los Trastornos del Espectro Autista, o los Trastornos Específicos de Lenguaje los más frecuentes. Si el centro carece de recursos la solución del caso pasa por un cambio de centro, con el consiguiente trastorno para la familia.

- *Dificultades de realizar tal determinación (tipo de centro y apoyos que requiere) por la temprana edad en la que se hace.* En nuestro contexto se suele realizar en el periodo de preinscripción, en el mes de marzo, para la escolarización en Infantil de 3 años. En el mejor de los casos el niño/a cuenta con 3 años, pero casi siempre supera ligeramente los 2 años de edad cuando se realiza la evaluación. Es muy difícil determinar a edad tan temprana cómo se va a adaptar el pequeño/a a un centro. Hay casos que están más claros, pero en la mayoría de los casos es un enigma porque sobre todo va a depender del contexto escolar (del profesor/a que le toque, del tipo de centro, de la organización establecida para el tratamiento de las n.e.e...). No podemos “adivinar” como se adaptará el niño/a a un contexto de aula que no sabemos cual será. Como ya hemos referido, los planteamientos teóricos y normativos señalan la importancia de conocer y evaluar el contexto de aprendizaje. Además está sucediendo algo que nos parece muy grave. Algunos centros no están dispuestos a tener a un alumno/a que presenta grandes dificultades y no solo no hacen todo lo posible por “integrarlo/a”, por dar la respuesta educativa correcta, sino que hacen precisamente todo lo posible porque “estalle el problema” para, ante la política de hechos consumados, solicitar a la Inspección que se cambie el dictamen y que “se lleven” al niño/a a otro centro con más recursos o más especializado en atender la problemática que plantea el alumno/a. La dirección del centro en este sentido es fundamental para que se produzcan o no estos casos. Desgraciadamente esta práctica se ha dado en varias ocasiones en nuestra zona de trabajo. Es posible que no se haga de forma deliberada; puede que responda al patrón de “la profecía autocumplida”: si el profesorado parte de la base de que el niño/a no tiene que estar allí, al final el niño/a no estará allí. El resultado es el mismo. Por otra parte, algunas actuaciones del servicio de inspección dicen bastante del escaso grado de confianza inspirado por las determinaciones de los profesionales del EOE (quienes realizan los dictámenes), que por otra parte, como es lógico no son infalibles.

- *Una cuestión es lo que el alumnado necesita y otra muy distinta las posibilidades reales de la zona.* En último término, dependerá de los recursos de la zona que el niño/a vaya definitivamente a un centro u otro. Se puede dar el caso (se da muy frecuentemente) que no haya recurso de Monitor/a de Educación Especial en el centro que le corresponde por zona y el niño/a se escolarice en un centro muy alejado geográficamente; o que, necesitando un Aula Especializada en Centro Ordinario, se escolarice en un Centro Específico porque la localidad no cuente con dicho recurso; o que el pequeño/a tenga que desplazarse a otra localidad porque en la suya no exista un Centro Específico. En el sistema en cascada usado actualmente por nuestra Administración nos encontramos con que es el alumnado el que se adapta al centro, en lugar de ser el centro el que se adapta al alumnado, como debería ocurrir en un sistema inclusivo como el que preconiza la L.O.E.

- *Algunos padres y madres de alumnado con discapacidad más o menos evidente se niegan a la evaluación psicopedagógica previa al dictamen de escolarización o rechazan el dictamen,*

Conscientes de que la consecuencia directa del dictamen es la determinación de una serie de recursos de apoyo y que eso puede ser una traba para que su hijo/a sea escolarizado en el centro elegido por ellos/as, algunos padres y madres no quieren la evaluación o muestran su disconformidad con el dictamen emitido. En nuestro contexto los centros concertados no suelen tener la figura del Monitor/a de Educación Especial. Es un verdadero drama familiar cuando en el dictamen se hace constar la necesidad de dicho recurso para atender al alumno/a, porque puede significar la imposibilidad de escolarización en dicho centro. Una vez más los miembros del EOE son vistos como los responsables de dicha situación y las presiones a que se ven sometidos/as son tremendas. Por otra parte hay padres que no reconocen ninguna dificultad en sus hijos/as y directamente rechazan cualquier medida extraordinaria como puede ser la atención por parte del profesorado de P.T.

### 3.- Conclusiones

Podemos concluir que la administración necesita “cuantificar” el tema de las n.e.e., de ahí los esfuerzos por “catalogar” los casos mediante el Censo de n.e.e. a través del programa informático de gestión de centros Séneca. Tenemos que manifestar que eso se contradice frontalmente con la esencia del término de n.e.e. que por definición son interactivas, y cambiantes, así como con la filosofía que avala la evaluación y el informe psicopedagógicos como instrumentos de atención a la diversidad y elementos de calidad del sistema educativo. La filosofía oculta, no explícita de la administración, es que según la “categoría diagnóstica” se necesitan unos recursos. Por ejemplo, un DIS (alumnado con discapacidad) necesita un P.T.; un DIA (alumnado con dificultades de aprendizaje) necesita un Profesor de Apoyo.... Como si poco o nada influyeran las diferencias intraindividuales o los contextos. Desde mi experiencia profesional esta rígida categorización no se adecua a la realidad, que va desde alumnos/as DIS que no necesitan ninguna medida extraordinaria a alumnado “normal” a nivel cognitivo que en el contexto escolar presenta muchas n.e.e. por un contexto familiar y social de gran desatención a sus necesidades afectivas y emocionales...

Por otra parte, consideramos que se deberían arbitrar algunas medidas eficaces para poder realizar algún tipo de seguimiento de las orientaciones propuestas en los informes psicopedagógicos con objeto de que sean un factor de cambio y no meramente burocrático.

Consideramos fundamental que todos los centros cuenten con los recursos de apoyo para atender correctamente a su alumnado (P.T., A.L. y Monitor de E.E.). De esta manera podría atender al alumnado de su zona sin necesidad de cribas innecesarias e injustas para el alumnado, siguiendo los principios de normalización, sectorización e integración escolar.

Desde nuestra experiencia, el Dictamen al inicio de la Escolarización en la Etapa de Infantil, es tan difícil como injusto. Consideramos más conveniente que todo el alumnado se escolarice en sus centros de referencia, Públicos y Concertados, que deben contar con los recursos mencionados. Estamos hablando del periodo de 3 a 6 años donde la socialización es esencial. Privar a los pequeños/as de la oportunidad de estar con sus iguales para escolarizarlos en Centros Específicos no puede estar justificado por la escasez de recursos de los Centros Ordinarios. Los mismos Centros Específicos están en contra de escolarizar a niños tan pequeños.

Aunque se hable de inclusión, la realidad es que el alumnado se sigue escolarizando según el actual sistema en cascada. Según la evaluación psicopedagógica del sujeto se busca el emplazamiento que mejor responda a sus características. Es el sujeto el que se adapta a los

recursos y tipos de emplazamiento que hay en la zona escolar, cuando la respuesta inclusiva es justamente al contrario, que los recursos vayan al centro donde se encuentra el alumno/a. Evidentemente esto sí sería una medida de equidad. Pensemos en las diferencias de recursos en nuestro contexto, entre un pequeño pueblo de la sierra gaditana y una gran población de la bahía.

La evaluación psicopedagógica, que en principio se contemplaba como medida de atención a la diversidad y de calidad educativa, se convierte en “filtro” para adjudicar un tipo de emplazamiento escolar dentro de un sistema en cascada. Visto desde ese punto de vista, es una medida injusta para el alumnado, y el orientador/a se convierte en el técnico que avala esa medida.

## Referencias

Decreto 147/2002, de 14 de Mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con n.e.e. asociadas a sus capacidades personales (BOJA 18-5-02).

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con n.e.e. asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23-6-03).

Galve, J.L. (2005), Análisis crítico y valoración de la evaluación psicopedagógica y la elaboración de informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica. La búsqueda de la calidad educativa. Curso de formación de Orientadores y Departamentos de Orientación de Cádiz. Centro de Profesorado de Cádiz.

González Manjón, D. (2002), *Las dificultades de aprendizaje en el aula*, Barcelona. Edebé.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2-12-99).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo)

Orden de 19 de Septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA 26-10-02).

Porras Vallejo, R. (2006), Atención a la diversidad: organización escolar y perspectiva del profesorado. VI Encuentro estatal de atención a la diversidad. Sevilla, junio 2006. Consejería de Educación y Ciencia.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-03).

Selvini Palazzoli, M. y otros (1993). *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós.

Suárez, A. (1995) *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*, Madrid. Santillana.