

Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: elementos y modos de evaluación

Ángela María MUÑOZ SÁNCHEZ
Remedios PORTILLO CÁRDENAS
Universidad de Málaga

Resumen

El objetivo de este trabajo es recoger información sobre la forma de evaluación de los sujetos con discapacidad cognitiva por parte de los orientadores, incidiendo de forma específica en la metodología empleada para distinguir los que presentan capacidad intelectual límite de los que muestran discapacidad intelectual ligera.

Así, en este estudio se presentan datos derivados de la aplicación del cuestionario “Método de asignación a grupos de necesidades educativas especiales” a orientadoras y orientadores en ejercicio, referidos al diagnóstico de la discapacidad intelectual ligera y de la capacidad intelectual límite así como los instrumentos empleados en dicho diagnóstico.

Palabras clave: discapacidad intelectual, inteligencia límite, necesidades educativas especiales, evaluación.

Abstract

The aim of this study is to collect information from the counsellors on the assessment issues of children with cognitive disability, giving special attention to the methodology used to distinguish between those showing a borderline intelligence from those showing slight mental retardation.

Data collected, via a questionnaire, “Assignment methods used to group special education needs” from active counsellors, regarding slight mental retardation, borderline intelligence and the instruments used in the fore mentioned assessment are now presented.

Key words: Intellectual disability, Borderline intelligence, Special education needs, Assessment.

Una de las funciones asignadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) a los Equipos de Orientación Educativa (EOE) es la de realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) 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. Sin embargo, el poder calificar como “discapacitados” a determinados alumnos que se sitúan en el rango de discapacidad intelectual ligera (DIL) o capacidad intelectual límite, presenta dificultades en cuanto a resultados de las pruebas, factores personales de los sujetos y a la propia decisión de los orientadores que los evalúan. Numerosos autores (Matuszeck y Oakland, 1979; Larkin, McDermott, Simon y Simon, 1980; Bautista y Paradas, 1991; de Mesquita, 1992; Muñoz, 1996 y 1999; Sternberg 1997) describen esta problemática sin aparente solución.

El origen de esta dificultad la encontramos también en que estos niños para los que se pide la calificación de “deficientes” no son considerados retrasados ni en su entorno familiar ni social: es el colegio quien los considera “niños con discapacidad”.

Para hacer el diagnóstico de la discapacidad mental suelen utilizarse los criterios de la Asociación Americana de Psiquiatría incluidos en el texto DSM-IV-TR (APA, 2002, págs. 47-56), los criterios de la Organización Mundial de la Salud incluidos en el CIE-10 (OMS, 1992, págs.277-283) ó el documento de la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) que recoge el texto de Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, *et al.* (2002).

En general los criterios para el diagnóstico de esta discapacidad coinciden en estos documentos, ya que el factor inteligencia

juega un papel decisivo en todos ellos, pero repasando los escritos sobre el tema de la inteligencia, vemos como el cociente intelectual (CI), no tiene el mismo significado ni los mismos componentes para los diferentes autores. De hecho, 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 inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por debajo de la media, es decir, una puntuación típica de 67 o inferior. Además, ha de tenerse en cuenta la fiabilidad de la prueba aplicada.

A partir de aquí, la puntuación CI del sujeto suele consultarse en los cuadros del DSM-IV-TR y CIE-10, y una vez que se consideran otros factores como la conducta adaptativa, la historia personal y otros hechos de observación usual, se determina el diagnóstico y en su caso las necesidades de apoyo que la persona evaluada presenta.

Los interrogantes surgen de forma relevante cuando se obtienen puntuaciones que oscilan entre la capacidad intelectual límite y la discapacidad intelectual ligera y cuando las puntuaciones de CI varían según la prueba aplicada, a lo que se añade también la circunstancia de que no existen pruebas que claramente delimiten el déficit en las diferentes áreas de la conducta adaptativa.

Como respuesta a estas dificultades, diseñamos un cuestionario denominado “*Método de Asignación a Grupos de Nece-*

sidades Educativas Especiales (MAGNEE)”, dirigido a explorar la forma utilizada por los orientadores de nuestra Comunidad Autónoma, en cuanto a la evaluación y diagnóstico diferencial en el ámbito escolar para intentar clarificar la situación y progresar en el desarrollo de soluciones.

Método

Participantes

El cuestionario se envió, durante el curso 2002-03, a 60 profesionales de la Comunidad Autónoma Andaluza distribuidos de la siguiente forma: 30 cuestionarios se entregaron a orientadores y orientadoras en ejercicio, pertenecientes a los Equipos de Orientación Educativa de Málaga que además formaban parte de la Asociación de Psicólogos y Pedagogos de Málaga (ASIPEMA), mediante correo electrónico o bien personalmente. Los 30 cuestionarios restantes se entregaron a otros orientadores de Enseñanza Primaria. Todos estos profesionales son titulados en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, con al menos cinco años de experiencia.

De ellos se han recibido cumplimentados, 35, pertenecientes a 21 mujeres y 14 hombres. Del total, 6 proceden de titulados en Pedagogía; 18, de titulados en Psicología; 2 de Psicopedagogía y 9 de Psicología y Pedagogía.

Material

El cuestionario denominado “*Método de asignación a Grupos de Necesidades Educativas Especiales (MAGNEE)*” (ver Anexo) explora información referida a:

- a) La opinión de orientadoras y orientadores sobre los elementos que se deben incluir como componentes en la evaluación de

la discapacidad intelectual, expresando en una escala de 1 a 10 la importancia que se otorga a cada uno de ellos.

- b) Las preferencias acerca de la forma de evaluación de dichos componentes: tests, observación directa, entrevista familiar y entrevista al profesorado.
- c) También se pide que valoren la forma de obtención de información de otros componentes considerados de forma usual en este campo, tales como: conducta adaptativa, competencia curricular, potencial de aprendizaje, ambiente familiar, problemas de conducta, motivación para aprender, personalidad y otros factores.

Desarrollo de la investigación

Para validar el Cuestionario, se recurre a un procedimiento de juicio de expertos, entendiendo en este caso que los expertos mejor cualificados para dicha tarea son los profesionales en ejercicio que podrían usar dicho Cuestionario como herramienta diagnóstica. El cuestionario ha sido contestado bien mediante entrevista individualizada o mediante correo electrónico por 35 profesionales (25 de orientadores y orientadoras de EOE y 10 de profesionales con cargo similar en otros organismos). Las instrucciones para contestar cada uno de los elementos del mismo figuran en la página inicial del mismo.

En general, los orientadores que han cumplimentado el Cuestionario han tenido una actitud positiva valorando la presente investigación como un trabajo de interés para ellos, ya que esta tarea, por ser la más requerida en los centros escolares, es la que llevan a cabo de forma más frecuente.

Una vez recogidos los cuestionarios, se ha realizado un análisis descriptivo de las elecciones por parte de los orientadores en cada una de las áreas valoradas: inteligencia,

conducta adaptativa, competencia curricular, potencial de aprendizaje, ambiente familiar, problemas de conducta, motivación para aprender, perfil de personalidad y otros factores.

Resultados

Datos cuantitativos

Los resultados (ver la tabla 1) indican que todos los orientadores y orientadoras encuestados consideran que los componentes que determinan la discapacidad intelectual son el funcionamiento intelectual global, el funcionamiento intelectual específico, la conducta adaptativa, la competencia curricular, el potencial de aprendizaje y la motivación para aprender. En menor grado, el ambiente familiar, los problemas de conducta, los rasgos de personalidad y otros factores.

Sobre el valor o importancia que se debe dar a los componentes del funcionamiento intelectual específico, se indican de mayor a menor importancia los siguientes: el razonamiento abstracto, el funcionamiento intelectual global, el factor manipulativo, la atención y, por último, la memoria.

En cuanto a la forma de evaluación elegida por los orientadores participantes en este estudio para valorar estos componentes que determinan la discapacidad, la tendencia general para todos ellos es acudir a la aplicación de pruebas. Muy especialmente, la valoración del funcionamiento intelectual suele apoyarse siempre en la aplicación de tests psicométricos. Para la valoración del resto de los componentes indicadores de discapacidad, los orientadores también usan complementariamente la observación, seguida de los informes y opiniones recogidos en entrevistas al profesorado. La entrevista a la familia es la forma menos elegida para

Tabla 1. Resultados del Cuestionario MAGNEE: componentes que determinan la discapacidad intelectual, a juicio de orientadoras y orientadores en ejercicio en la Comunidad Autónoma Andaluza.

¿Para determinar la discapacidad intelectual ligera o capacidad intelectual límite de un alumno evaluarías los siguientes factores?

Funcionam. intelectual global	Sí	100.0 %
Funcionam. intelect. específico	Sí	100.0 %
Conducta adaptativa	Sí	100.0 %
Competencia curricular	Sí	100.0 %
Potencial de aprendizaje	Sí	100.0 %
Ambiente familiar	Sí	97.0 %
Problemas conducta	Sí	97.1 %
Motivación	Sí	100.0 %
Personalidad	Sí	85.7 %
Otros	Sí	44.0 %

evaluar el funcionamiento intelectual, la competencia curricular y el potencial de aprendizaje. Es decir los orientadores tienden no utilizar los datos que los padres o madres puedan aportar cuando se trata de considerar factores de tipo cognitivo, aunque sí los prefieren en mayor medida cuando tratan de recoger información sobre el ambiente familiar en el que vive el alumno.

Análisis cualitativo

Podemos resumir las aportaciones derivadas de los cuestionarios en diferentes apartados en los que nos hemos permitido insertar o introducir comentarios personales que nos 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 y alumnas con NEE, objetivo de esta investigación.

Evaluación del funcionamiento intelectual

En cuanto a la valoración de la inteligencia, los orientadores de nuestra muestra prefieren los tests *WISC-R* (Weschler, 2001), *K-BIT* (Kaufman y Kaufman, 1996), *Matrices Progresivas* (Raven, Cour y Raven, 1995), *TONI-2* (Browh, Sherbenou, y Johsen, 1995) y el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1971), en el orden aquí expuesto, pero además la valoran a través de otras pruebas, como son el test *IGF* (Yuste, 1991) o el *K-ABC* (Kaufman y 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 minutos, si se refiere a niños de Educación Infantil, hasta 90 minutos, si se trata de mayores, es decir, de 5º y 6º de Educación Primaria. No obstante, puede utilizarse la forma abreviada *K-BIT* (Kaufman y Kaufman, 1996) que resulta bastante útil en el trabajo diario, por su alta fiabilidad y breve inversión temporal.

Se indica la importancia de las *Escalas de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños* (MSCA) (McCarthy, 1996), prueba que se emplea frecuentemente en nuestro ámbito. Pero ésta va dirigida a una población de 2 a 8 años por lo que no abarca toda la Enseñanza Primaria.

Otra prueba que se menciona es la *Escala Observacional del Desarrollo* (Secadas, 1988) pero, 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 indica 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, aunque esta prueba es particularmente adecuada para niños y adolescentes con retrasos cognitivos, problemas de habla, de audición, autismo, etc.

Se reseña además la necesidad de utilizar otras pruebas como son el *Test Gueáltico Visomotor* (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.

Es importante destacar que las Baterías Psicopedagógicas, como los *Niveles de Adaptación Evalúa* (García y González, 1998), contienen subtests para la evaluación de una buena parte de los factores que se consideran usualmente significativos en la evaluación referencial del retraso intelectual y también para la evaluación de otros factores que se han considerado complementarios (Portillo, 2005).

Evaluación de la conducta adaptativa

Al estudiar la opinión de los entrevistados sobre la evaluación de la conducta adaptativa se observa que las recomendaciones en este área son menos abundantes. Además cuando se sugieren pruebas, se aprecia que éstas sólo valorarían una parte como, por ejemplo, los problemas comportamentales.

Puede que esta valoración sea menos frecuente, por los problemas asociados que se han indicado, como la escasez de pruebas o su complejidad, y justifiquen la importancia que se da usualmente a la inteligencia para

determinar la discapacidad sin tener en cuenta la conducta adaptativa.

Evaluación de la competencia curricular

En cuanto a la competencia curricular, algunos de los encuestados sugieren el uso del *Test de Análisis de Lectura y Escritura* (TALE) de Cervera y Toro (1980), pero con este test sólo obtendríamos información de la competencia curricular en el área de lectoescritura. 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.

Valoración del potencial de aprendizaje

Sobre la valoración del potencial de aprendizaje se indica por parte de algún encuestado la posibilidad de utilizar la *Escala de Potencial Intelectual* (Geers y Lane, 1992). Esta escala es un test no verbal que evalúa el potencial intelectual y se utiliza para realizar predicciones de rendimiento escolar en niños y niñas de Educación Infantil.

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 (permissivas, 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 la abundante información que los enseñantes poseen sobre el

ambiente familiar y sobre las vivencias de los menores.

Los encuestados expresan que el ambiente familiar puede evaluarse con la *Escala FES* (Moos, Moos y Trickett, 1984), que valora y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia. El problema es que va dirigida a adolescentes y adultos. Para menores, pueden considerarse como alternativa, la *Escala HOME* (Bradley, Caldwell, Rock, Hamrick y Harris, 1988) o las *Escalas PEF* (Alonso y Román, 2003).

Algunos profesionales expresan que la valoración del ambiente familiar debe partir de la información dada por la propia familia, trabajadores sociales, profesorado y alumnos valorando menos los tests o escalas de observación. 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 y madres, docentes y escolares ofrecen datos más complejos que las pruebas comerciales. Así se concluye que tanto los resultados de entrevistas como los de pruebas deben ir unidos a la observación siempre que sea posible.

Valoración del ambiente escolar

Nos parece muy valiosa la aportación, en este apartado, que han hecho los orientadores al cumplimentar nuestro Cuestionario, en el sentido de sugerir que “debería evaluarse el ambiente escolar”, ya que ciertas características del contexto escolar tienen un peso determinante en las decisiones de asignación a grupo de NEE. En la práctica diaria se observa cómo esta decisión depende en muchos casos del juicio del docente o del contexto escolar que el orientador evalúa.

Así, algunos orientadores se limitan a hacer el diagnóstico correspondiente indi-

cando 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.

Pero el hecho de que algunos profesionales indiquen en su valoración “el tener 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 operativizar.

A pesar de que se subraya la importancia que tiene el ambiente social, no se dan sugerencias al respecto sobre la posibilidad o formas de evaluarlo.

Otros factores en la evaluación

Otras apreciaciones generales son las que se reflejan a continuación. En los cuestionarios cumplimentados no existe apenas aportación descriptiva sobre pruebas que valoren los rasgos de personalidad, la motivación para aprender o la competencia curricular, aunque se sugiere la posibilidad de valorar la anámnesis en cuanto a historia personal del sujeto e historia académica, los hábitos de trabajo del escolar o los problemas comportamentales.

La proposición 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 de la discapacidad intelectual. Estos podrían considerarse en la evaluación complementaria, pero no en la referencial.

Nuestra propuesta sintetizada sobre la batería de pruebas estandarizadas para la evaluación diagnóstica en la Discapacidad Intelectual Ligeramente siguiendo un modelo ecléctico, se expone en la tabla 2.

Conclusiones

A modo de resumen y como datos significativos de los resultados expuestos, subrayamos lo siguiente.

Todos los orientadores y orientadoras encuestados consideran que los componentes que determinan la discapacidad intelectual son: funcionamiento intelectual global, funcionamiento intelectual específico, conducta adaptativa, competencia curricular, potencial de aprendizaje y motivación para aprender. En menor grado, el ambiente familiar (97%), los problemas de conducta (97.1%), los rasgos de personalidad (85.7%) y otros factores (44%).

En cuanto a la forma de evaluación, la observación del orientador es la forma más elegida en todos los componentes indicados para el diagnóstico, excepto en la evaluación del funcionamiento intelectual donde se prefiere la aplicación de tests. La opinión del profesor es la forma que se elige en segundo lugar, con el fin de valorar otras áreas que se consideran significativas para “etiquetar” al niño como “escolar con discapacidad”.

La entrevista familiar resulta un instrumento de gran utilidad para recoger información sobre el ambiente doméstico. Sin embargo, 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 progenitores puedan aportar cuando se consideran factores de tipo cognitivo.

En cuanto a las pruebas que se sugieren, podemos decir que existe un consenso en cuanto a tests que valoran la inteligencia, pero no en la valoración de otros factores también incluidos en la determinación de la discapacidad intelectual.

Así, las orientadoras y orientadores expresan que el diagnóstico de un niño con

Tabla 2. Selección de instrumentos para la valoración de la discapacidad intelectual.

ÁREA	TEST	AUTORES
Inteligencia	<i>K-ABC. Batería de evaluación de Kaufman para niños</i>	Kaufman y Kaufman (1996)
	<i>Matrices Progresivas de Raven</i>	J. C. Raven, Cour, y J. Raven, (1995)
	<i>WISC-IV</i>	Wechsler (2005)
Conducta adaptativa	<i>Inventario de Desarrollo de Battelle</i>	Newborg, Stock, Wnek, Guildubaldi y Svinicki (1988)
	<i>ICAP: Inventory for Client and Agency Planning</i>	Bruininks, Hill, Weathertnan, y Woodcock (1.986)
Problemas de conducta	<i>BASC: sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes</i>	Reynolds y Kamphaus (2004)
Competencia curricular	<i>Información del docente sobre su programación de aula o</i>	Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992
	<i>Escalas de EVALÚA</i>	García y González (1998)
Motivación para aprender	<i>Escalas de EVALÚA</i>	García y González (1998)
	<i>Escala de lugar de control en situaciones interpersonales (ELC-I)</i>	Godoy, Naranjo, Esteve y Silva (1993)
	<i>Escala de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A)</i>	Godoy, Naranjo, Esteve y Silva (1993)
Potencial de aprendizaje	<i>Tests LPAD de Feuerstein.</i>	Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. (1979); Feuerstein y Hoffman (1993)
	<i>Test de copia de Figura Compleja</i>	Rey (1959 y 1994)
Ambiente familiar	<i>HOME</i>	Bradley, Caldwell, Rock, Hamrick y Harris (1988)
	<i>Escalas PEF</i>	Alonso y Román (2003)
Ambiente escolar, social y recursos del centro	<i>Documento en el texto "Evaluación e informes psicopedagógicos"</i>	Galve y Ayala (2002)
Otros	<i>Según el problema específico en cada caso</i>	

NEE, debe ser comprehensivo y abarcar los diversos factores señalados en nuestro cuestionario. Sin embargo, resulta difícil en la práctica realizarla con tal exhaustividad al ser una más de las múltiples tareas que se asigna a estos profesionales (Decreto 213/1995 de 29 de noviembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa).

En este sentido va nuestra consideración final sobre los resultados obtenidos. Cuando

se explora la opinión de los profesionales en ejercicio sobre sus métodos de trabajo, objetivos, procedimientos, etc. no podemos perder de vista que en muchos casos lo que se reflejará es el modo "ideal" de proceder que, según las condiciones concretas de cada caso, se acercará mas o menos al real . Es decir, la información que recoge una encuesta como la que hemos elaborado y administrado, estará seguramente más próxima a la del "deber ser"

sobre el diagnóstico de la discapacidad ligera vs. inteligencia límite que a la posible en la experiencia profesional cotidiana.

Referencias

- Algozzine, B. y Mercer, C. D. (1980). Labels and expectancies for handicapped children and young. En L. Mann y D. A. Sabatino (Eds.), *Four review of special education*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2003). *PEF. Escalas de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: CEPE.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado*. Barcelona: Masson (original del 2000).
- Bautista, D. y Paradas, R. (1991). La deficiencia intelectual. En R. Bautista (Ed.), *Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico* (págs.313-332). Málaga: Aljibe.
- Bender, L. (2000). *Test Guestáltico Visomotor*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L., Hamrick, H.M. y Harris, P.T. (1988). Home Observation for Measurement of the Environment: Development of a HOME inventory for use with families having children 6 to 10 years old. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 58-71.
- Browh, 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.
- De Mesquita, P. (1992). Diagnostic problem-solving of school psychologists: Scientific method or guesswork? *Journal of School Psychology*, 30, 269-291.
- 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.
- Feuerstein, R. y Hoffman, M. B. (1993). *Programa de enriquecimiento instrumental: apoyo didáctico de la forma abreviada*. Madrid: Bruño.
- Feuerstein, R., Rand, Y., y Hoffman, M. (1979). *Programa de enriquecimiento instrumental: apoyo didáctico de la forma abreviada*. Madrid: Bruño.
- Galve, J.L. y Ayala, C.L. (2001). *Evaluación in-formes psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- García J. y González, D. (1998). *Batería Psicopedagógica "Evalúa"*. Madrid: EOS
- Geers, A. E. y Lane H. S. (1992). *Escala de Potencial Intelectual*. Madrid: PSYMTEC.
- Godoy, M., Naranjo, C., Esteve, R. y Silva, F. (1993). *Escala de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A)*. Madrid: MEPSA.
- Goodenough, F.L. (1971). *Test de inteligencia infantil: por medio de dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. (1997). *Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA.
- Larkin, J. McDermott, J. Simon, D. y Simon, J.H. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 208, 1335-1345.

- 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.
- 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.
- McCarthy, D. (1996). *MSCA: Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- 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.
- Muñoz, A. M. (1996). El proceso de evaluación psicopedagógica. En A. M. Muñoz (Ed.), *Psicopedagogía: propuestas para la intervención* (págs.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* (págs.86-99). Madrid: Pirámide.
- Newborg, J., Stock, J. R., Wnek, L., Guildubaldi, J., y Svinicki, J. (1988). *Inventario de Desarrollo de Battelle*. Adaptación española: M^a V. de la Cruz y M. González. (1998). Madrid: TEA.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento*. [López Ibor, J. J.] Tr. Madrid: Meditor.
- Portillo, R. (2005). *Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: discapacidad intelectual ligera frente a retraso límite*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones. [CD-ROM].
- Raven, J. C., Cour, J. H. y Raven, J. (1995). *Test Raven de Matrices Progresivas*. Madrid: TEA.
- Rey, A. (1959). *Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes*: París: Centre de Psychologie Appliquée.
- Rey, A. (1994). *Figura de Rey: Test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Roid, G., y Miller, L. (1996). *Escala manipulativa internacional de Leiter-R*. Madrid: TEA.
- Secadas, F. (1992). *Procesos Evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo*. Madrid: TEA.
- Sternberg, R. J. (1993). *Sternberg Triarchic Abilities Test*. (Adaptación española en: Galindo, A., Moreno, F. y Prieto, M. D., 1996, *Adaptación del STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test)*, *Faisca*, 4, 38-53).
- Toro, J. y Cervera, M. (1995). *TALE. Test de Análisis de Lectoescritura*. Madrid: Visor, 4^a Ed. (original de 1980).
- Wechsler, D. (2001). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños Revisada (WISC-R)*. (9^a. ed.). Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2005). *(WISC IV). Escala de inteligencia de Wechsler para niños*. Madrid: TEA.
- Yuste, C. (1991). *(IGF) Inteligencia General y Factorial*. Madrid: TEA.

Anexo

MÉTODO DE ASIGNACIÓN A GRUPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

**Ángela M^a Muñoz Sánchez y
Remedios Portillo Cárdenas**

CUESTIONARIO PARA EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR NIVEL EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 AÑOS)

Estimado compañero/a:

Una de las tareas que realizamos con más frecuencia los/las orientadores/as es la evaluación psicopedagógica para determinar si un alumno/a presenta o no necesidades educativas especiales (NEE) por discapacidad intelectual ligera o capacidad intelectual límite. Los resultados de esta asignación a grupo de NEE son cuestionados cuando los/las alumnos/as 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/a debe ser incluido en el grupo de necesidades educativas especiales (NEE) del colegio porque presenta discapacidad intelectual ligera (DIL) o capacidad intelectual límite:

1. ¿Evaluarías su funcionamiento intelectual global?

SÍ NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías al CI para determinar la capacidad mental del alumno/a:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ¿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 la capacidad 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

3. La valoración del funcionamiento intelectual se debería hacer mediante:

- *Entrevista a las familias:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- *Entrevista a los docentes:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- *Observación directa por parte del orientador/a:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- *Pruebas comerciales:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. 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 y valóralas:*

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

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

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

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

Si un alumno/a debe ser incluido en el grupo de NEE del colegio porque presenta DIL o capacidad intelectual límite:

5. ¿Evaluación 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)

SÍ NO

En una escala de **1 a 10 indica la importancia** que tú darías a la conducta adaptativa para determinar la capacidad intelectual del alumno/a, 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** (capacidad para comprender, expresar y demandar información a través del lenguaje): 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Habilidades sociales** (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** (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** (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** (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

6. La valoración de la conducta adaptativa se debería hacer mediante:

- Entrevista a las familias: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Entrevista a los docentes: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Observación directa por parte del orientador/a: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Pruebas comerciales, indica cuáles:

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

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

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

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

Si un alumno/a debe ser incluido en el grupo de NEE del colegio porque presenta DIL o capacidad intelectual límite:

7. ¿Evaluarías su competencia curricular? (la competencia curricular se refiere, en líneas generales, a los conocimientos escolares del alumno/a) SÍ NO

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que tú darías a la competencia curricular para determinar la capacidad intelectual del alumno/a, teniendo como referencia su grupo-clase.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se puede valorar la competencia curricular a través del CURRÍCULO PRESCRIPTIVO o de las calificaciones (NOTAS ESCOLARES).

A) CURRÍCULO PRESCRIPTIVO. Hace referencia a los conocimientos mínimos que el escolar debe alcanzar en cada área según la legislación. Se plasman en la programación de etapa, ciclo o aula.

En una escala de 1 a 10 indica la importancia que darías a la competencia curricular en cuanto al currículo prescriptivo para determinar la capacidad la capacidad intelectual del alumno/a, 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 darías a la competencia curricular del alumno/a en cuanto al currículo prescriptivo en las siguientes áreas:

- <i>Expresión oral:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Lectura:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Escritura:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Conocimientos matemáticos:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Cálculo:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Expresión artística:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

B) NOTAS ESCOLARES.

Son las calificaciones dadas por los/las profesores/as 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

8. La valoración de la competencia curricular se debería hacer mediante:

- <i>Entrevista a las familias:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Entrevista a los docentes:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Observación directa del alumno/a y de los cuadernos de trabajo de clase por parte del orientador/a:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Anotando de forma sistematizada el nivel de competencia alcanzado por el alumno/a en cada uno de los objetivos propuestos en el currículo prescriptivo:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Estudiando las calificaciones escolares de su expediente académico:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- <i>Utilizando pruebas comerciales. Indica cuáles:</i>										
.....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Si un alumno/a debe ser incluido en el grupo de NEE del colegio porque presenta DIL o capacidad intelectual límite:

9. ¿Evaluarías su potencial de aprendizaje? (el potencial de aprendizaje significa de forma general, la capacidad que el escolar tiene para aprender): SÍ 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

10. La valoración del potencial de aprendizaje se debería hacer mediante:

- *Entrevista a las familias:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- *Entrevista a los docentes:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- *Observación directa por parte del orientador/a:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- *Pruebas comerciales. Indica cuáles:*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. ¿Evaluarías su ambiente familiar? SÍ 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 (padre, madre y hermanos/as):*
- 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:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cómo se evaluarían?
.....

12. La valoración del ambiente familiar se debería hacer mediante:

- *Entrevista a las familias:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- *Entrevista a los docentes:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- *Observación directa por parte del orientador/a:* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- *Pruebas comerciales. Indica cuáles:*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si un alumno/a debe ser incluido en el grupo de NEE del colegio porque presenta DIL o capacidad intelectual límite:

19. ¿Evaluarías otros factores?

SÍ

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 e indica su importancia:

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

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

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

20. Estos factores se deberían evaluar mediante:

- Entrevista a las familias: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Entrevista a los profesores/as: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Observación directa por el orientador/a: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Pruebas comerciales. Indica cuáles:

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

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

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

21. Observaciones

.....

