

3  
2 entrevista con el maestro y entrevista con los padres; revisión de los trabajos de clase; exploración individual, orientaciones y seguimiento.

\*  
Algunos de los elementos del diagnóstico psicopedagógico requieren una situación definida en el tiempo. Así, por ejemplo, para conseguir una buena corresponsabilización, nosotros no intervenimos hasta que el maestro nos encarga el caso (a diferencia de otros modelos de intervención que optan por hacer una detección *a priori* de los problemas). Así, la solicitud es el primer paso del diagnóstico psicopedagógico. Lógicamente, las orientaciones y plan de trabajo son el punto final. En cuanto a los elementos intermedios, en general se sigue un orden casi constante, que es el que se desarrollará en nuestra exposición. A pesar de ello, la situación del psicopedagogo en la escuela y en la propia dinámica que ésta impone, hace que a veces se efectúe una ordenación flexible de estos elementos. Así, por ejemplo, se puede decidir la realización de la observación de clase después de la exploración individual y no antes. Sin embargo, no es necesario aplicar en cada caso todos los elementos del diagnóstico psicopedagógico, y la elección de unos u otros por parte del pedagogo dependerá del tipo de demanda y de las condiciones que la enmarquen. Así, muchas veces optamos, sobre todo en parvulario, por no realizar pruebas individuales si con la observación de clase ya hemos detectado la naturaleza del problema y podemos ofrecer unas orientaciones precisas.

\*  
Aquí hay que considerar que en el diagnóstico psicopedagógico no siempre es necesario esperar a obtener una información exhaustiva del caso para dar prescripciones. Teniendo en cuenta que la duración del curso es relativamente corta y que la naturaleza de las relaciones personales en la escuela es muy viva y dinámica, pueden encontrarse fácilmente puntos de anclaje para empezar a trabajar; a veces el psicopedagogo puede optar por detener el diagnóstico a partir del momento en que considere que la información obtenida y, por tanto, las orientaciones que puede ofrecer son susceptibles de producir cambios en relación a la demanda inicial. Posteriormente, durante el curso, irá complementando el conocimiento del problema con el seguimiento del caso.

A continuación pasamos ya a comentar cada una de las partes fundamentales del proceso diagnóstico.

3  
ELEMENTOS DEL DIAGNOSTICO PSICOPEDAGOGICO

partes fundamentales del proceso diagnóstico ↓

3.1. Derivación

Desde nuestra óptica psicopedagógica hemos desarrollado fundamentalmente el diagnóstico en aquellas situaciones en que la demanda viene de parte del maestro. Pensamos que la situación de diagnóstico a partir de la solicitud de los padres no es específica del diagnóstico psicopedagógico. En nuestra experiencia, las demandas que provienen de los padres, a menudo, hacen referencia a problemáticas de tipo emocional. Tanto si esta problemática tiene repercusión dentro de la escuela, como si no la tiene, el planteamiento posterior es diferente de cuando la consulta inicial parte del maestro.

padres demandados (prob de tipo emocional)

A partir de este punto desarrollaremos la situación de diagnóstico en el caso de que el agente de la demanda sea el maestro. Pensamos que ésta es la situación que da razón de ser al diagnóstico dentro del ámbito escolar y que lo vincula estrechamente al proceso de aprendizaje y a la tarea educativa de la escuela.

A grandes rasgos, podemos identificar dos temáticas importantes, estrechamente vinculadas, que son objeto de consulta por parte del maestro: dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento o de relación. En uno y otro caso, nuestra intervención va dirigida a la modificación de la situación dentro del contexto de la escuela, fundamentalmente, sin dejar de lado aquellos aspectos familiares o sociales que puedan intervenir.

¿qué hace el pp?

A partir de la demanda del maestro abrimos un proceso de corresponsabilización estrecha sin el cual se hará difícil que nuestro diagnóstico incida en la tarea educativa.

Para recoger esta demanda inicial, los SEMAP han elaborado una hoja de derivación que el maestro rellena y constituye el primer paso del diagnóstico. Consideramos que la hoja de derivación es un instrumento útil en la medida que solicita del maestro un esfuerzo de concreción del problema y requiere, sobre todo, una actitud de observación y de reflexión previa sobre el alumno que motiva la demanda. Nuestra experiencia nos ha demostrado la utilidad de este instrumento para nosotros y para los maestros. Con frecuencia hemos visto que la corresponsabilización no ha sido efectiva a lo largo del proceso porque de entrada la derivación no ha sido suficientemente reflexionada por el maestro ni bien encuadrada por el psicólogo. Asimismo, la hoja de derivación es un punto de referencia importante para nosotros, dado que es un instrumento útil para planificar y establecer prioridades en las demandas de diagnóstico psicopedagógico. En este momento, por lo menos, no concebimos otro modo de iniciar el diagnóstico en la escuela, ya que para nosotros la información del educador tiene un valor irremplazable.

Hay que decir que tenemos en cuenta la dificultad que a menudo representa para el maestro tener que rellenar los datos que le pedimos; a veces las informaciones que nos proporciona son poco precisas, y por ello siempre hacemos una entrevista posterior de clarificación y profundización del caso, en la que incluso podemos ayudar al maestro a acabar de completar la hoja. En esta entrevista hay que tener en cuenta algunos aspectos. Por ejemplo, es importante que los educadores sepan la utilidad que tiene para nosotros la información de la hoja de derivación, es decir, que entiendan que constituye un punto de partida esencial para enfocar correctamente la exploración del caso. Otra consideración es que en esta entrevista han de irse adecuando las expectativas entre ambos profesionales mediante la elaboración de un plan conjunto de actuación.

Una reflexión complementaria se refiere a que, en general, el hecho de otorgar un marco más claro y formal para derivar alumnos con dificultades nos ha evitado en gran medida las consultas «hechas en los pasillos» sin reflexión previa.

La hoja de derivación (véanse los cuadros 1, 2, 3) es el

d'qué es?

PLAN  
CJTO  
DE  
ACTUA-  
CIÓN

instrumento para concretar y centrar el problema por parte del maestro y, al mismo tiempo, representa el compromiso de nuestra intervención. Aun siendo un elemento muy útil para la tarea diagnóstica, hemos de constatar que su uso presenta dificultades para los maestros y en muchos casos nos ofrece poca información. Sus apartados son bastante generales y rellenarla requiere un mínimo de reflexión por parte de los maestros. Aunque sea así, no hemos querido optar por un modelo cerrado y más pautado. La hoja de derivación establece tres indicadores en relación a aquellos elementos sobre los que nos interesa que reflexione el maestro (aspectos relacionales, aspectos de comprensión general y razonamiento y valoración de áreas específicas).

El modelo de hoja que utilizamos no siempre ha sido el mismo. El actual es más concreto que el primero, pero la idea de fondo es la misma: recoger algunos datos de escolaridad del alumno y una valoración inicial de su situación personal por parte del maestro.

El tipo de información transmitida a partir de las hojas de derivación viene determinado por las diferencias propias de cada maestro, la precisión de la observación y la evaluación que éste ha podido realizar hasta el momento y también, y sobre todo, si ha entendido el objetivo de la hoja y su importancia para el conocimiento del caso.

A modo de ejemplo, exponemos diversas hojas de derivación presentadas por maestros diferentes. En ellas se observan diferentes grados de concreción de la problemática del alumno.

En el ejemplo del cuadro 1 el maestro registra informaciones que orientan adecuadamente sobre la naturaleza del caso.

En el ejemplo del cuadro 2 se expone, de otro modo, el conocimiento que tiene el maestro del alumno como si fuera un informe escolar, pero no nos indica cómo se presenta la problemática ni en qué ámbito se sitúa.

Por último, el ejemplo del cuadro 3 nos ofrece un grado de información todavía menor, y es casi imposible delimitar la concreción del caso y los tipos de dificultades que se presentan.

hoja de derivación

Indicadores de reflexión

Ejemplos

Orienta adecuadamente sobre la naturaleza del caso

Antes de iniciar la exploración del niño que nos has derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy .....23-1-86 .....  
Nombre y apellidos del niño/a .....J.M. ....  
Fecha de nacimiento .....16-2-81 ..... Edad .....4 años .....  
Escuela ..... Nivel .....Parvulario 4 años .....  
Nombre del maestro/a .....Curso ..... 1985-1986 .....  
¿Desde qué curso viene a esta escuela? .....Este curso .....  
¿Ha repetido algún curso? .....no ..... ¿Cuál? .....  
¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

**a) Aspectos relacionales**

- Necesidad de llamar la atención de los niños y del maestro haciendo travesuras, simulando que se cae, molestando a los demás.
- Le cuesta compartir las cosas con los demás.
- Poco constante en los juegos en que participa, se cansa y fastidia a los demás.
- Trabajo generalmente sucio.
- No acepta las normas de clase.

**b) Aspectos de comprensión general y razonamiento**

- No quiere que lo corrijan ni acepta sus equivocaciones.
- A veces se hace el sordo: su madre dice que no es que no oiga, sino que quiere ir a su aire.
- Poca atención a lo que se solicita. Es capaz de comprender todo lo que se dice, cuando el razonamiento está al nivel de la clase.

**c) Area de aprendizaje específica**

- La problemática más importante está en el desarrollo del lenguaje oral.
- No pronuncia ninguna consonante correctamente, tiende a la nasalización.
- Observando el aspecto físico de los órganos de fonación, pienso que el paladar lo tiene muy alto y puede dificultarle la expresión.

Cuadro 1: Hoja de derivación\*

\* Transcripción original de la información ofrecida por los maestros.

No indica cómo se presenta la problemática ni en que ámbito se sitúa

Antes de iniciar la exploración del niño que nos has derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy .....1-2-87 .....  
Nombre y apellidos del niño/a ..... F.R. ....  
Fecha de nacimiento .....18-10-1975 ... Edad ...11 años ...  
Escuela ..... Nivel .....6.º grupo A .....  
Nombre del maestro/a .....Curso ..... 1986-1987 .....  
¿Desde qué curso viene a esta escuela? .....  
¿Ha repetido algún curso? .....no ..... ¿Cuál? .....  
¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

**a) Aspectos relacionales**

- Es alegre, bondadoso, tiene amigos, es buscado por los niños problemáticos por su buen carácter y docilidad.

**b) Aspectos de comprensión general y razonamiento**

- Es muy necesario repetir y repetir con él, se distrae con mucha facilidad y es lento en el razonamiento, quizá por falta de interés.

**c) Area de aprendizaje específica**

- Lenguaje (expresión oral, comprensión)
- Matemáticas (razonamiento)
- Idioma (expresión)

Cuadro 2: Hoja de derivación\*

\* Transcripción original de la información ofrecida por los maestros.

parece informe escolar

Antes de iniciar la exploración del niño que nos has derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy .....23-2-85 .....  
 Nombre y apellidos del niño/a ..... C.R. ....  
 Fecha de nacimiento .....10-10-1978 Edad .....6 años .....  
 Escuela .....Nivel .....1.º EGB. ....  
 Nombre del maestro/a ..... Curso ..... 1984-1985 .....  
 ¿Desde qué curso viene a esta escuela? ...Párvulos 4 años ...  
 ¿Ha repetido algún curso? ..... no ..... ¿Cuál? .....  
 ¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

a) Aspectos relacionales

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

- Comprensión general y razonamiento lógico.

c) Area de aprendizaje específica.

Cuadro 3: Hoja de derivación \*

\* Transcripción original de la información ofrecida por los maestros.

### 3.2. Entrevista con el maestro

La entrevista maestro-psicólogo ha de satisfacer la necesidad por parte de éste de obtener del educador el máximo de información sobre el niño. Como hemos explicado en el apartado anterior, la entrevista con el maestro es posterior a la hoja de derivación. A partir de los datos de la hoja de derivación intentamos ampliar la información que el maestro tiene del niño.

A lo largo del proceso diagnóstico contemplamos diferentes tipos de entrevista en función de su objetivo. En general, diferenciamos tres tipos de entrevista que corresponden a distintos momentos del proceso diagnóstico: inicio, devolución y seguimiento. Las tres entrevistas se caracterizan sobre todo por un intercambio de información entre el maestro y el psicólogo.

Si bien generalmente las entrevistas se hacen con el maestro-tutor, hay que tener en cuenta que a menudo más de un maestro es responsable del niño. En estos casos es conveniente delimitar la participación de cada uno.

No abordaremos en estas páginas la entrevista con el maestro de apoyo de educación especial porque pensamos que tiene unos rasgos diferentes. Queremos aclarar, no obstante, la conveniencia de hacer en algunos casos entrevistas conjuntas del maestro de aula ordinaria y el maestro de apoyo con el psicólogo, cuando el niño recibe atención fuera de la clase.

Del mismo modo que hemos considerado la derivación de un niño a través de la hoja de derivación como un canal de comunicación más formal, creemos que hay que conceder importancia al contexto de la entrevista. Es decir, que hay que realizar las entrevistas con tranquilidad, en la clase o en una tutoría, y evitar los pasillos y las prisas.

En este apartado nos centraremos en la explicación de la entrevista inicial. Las entrevistas de devolución y seguimiento serán tratadas más adelante.

#### 3.2.1. Objetivos de la entrevista inicial

A continuación enumeramos los principales objetivos de la entrevista inicial con el maestro:

- Como condición indispensable se pretende, en primer

lugar, establecer una relación clara, funcional y positiva con el educador.

- Ampliar la información que hemos recogido en la hoja de derivación y profundizar en la derivación del problema. Situar las posibilidades y dificultades del alumno en relación al grupo-clase.

- Recoger la información que tenga el maestro sobre los siguientes aspectos: adaptación del niño a la escuela y hábitos; aspectos relacionales; información referente a la evaluación que el maestro hace de las principales áreas de conocimiento.

- Recoger la información que tenga el maestro sobre los padres: actitud de los padres hacia la escuela, y la colaboración y contactos de éstos con el maestro. Asimismo nos interesa saber si el maestro ha hablado o no con los padres sobre su preocupación por el niño y la actitud de los padres hacia la derivación al psicólogo.

- Desvelar qué ha hecho el maestro hasta el momento de la derivación para ayudar al niño. Nos será muy útil saber si previamente se han provocado cambios en las estrategias de intervención y cuáles han sido los resultados.

- Fijar objetivos mínimos y compromisos mutuos en la colaboración a establecer: qué espera el maestro de nuestra intervención y qué esperamos nosotros. Aclarar cuál será el proceso del diagnóstico (observación de clase, exploración individual, entrevista con los padres...) y cuál será la función y la forma de colaboración mutua dentro del proceso diagnóstico.

- Captar los aspectos más vivenciales de la relación que establece el maestro con la problemática del niño. Intentar entender las vivencias, las representaciones y los puntos de preocupación que el maestro tiene en relación a la problemática del niño.

### 3.2.2. Desarrollo de la entrevista

Como hemos visto, el punto de partida inicial es la hoja de derivación, tanto si está muy reflexionada, como si está poco explicada y no informa demasiado. Para poder dar posteriormente unas orientaciones, estimamos imprescindible delimitar, con la misma precisión y desde el principio, a qué nivel se sitúa el problema del niño dentro de la clase.

En la entrevista inicial tendremos que ayudar al maestro a

reflexionar sobre las capacidades y dificultades del niño, intentando introducir aspectos o elementos que no han sido valorados por él. En todo caso, y dada la angustia justificada que en general generan los niños con dificultades, en esta primera entrevista es conveniente intentar entrever los aspectos positivos del niño con la finalidad de valorar sus capacidades y comentarlas con el maestro. Asimismo es importante ayudarle a reflexionar sobre cómo vive la problemática del niño. Todos estos elementos los tendremos en cuenta en el momento de elaborar orientaciones para el trabajo en la clase. Y, en todo caso, la observación de clase ya nos aportará elementos para conocer más a fondo las dificultades del alumno en relación al nivel del grupo-clase.

Referente a la información que recogemos sobre los padres, es importante tener presente que, si bien a menudo la información que nos facilita el maestro es muy valiosa, habrá que analizarla y contrastarla después de nuestra entrevista con los padres.

En cuanto a las estrategias de intervención que ha probado el maestro previamente a la derivación, queremos comentar que cuando ha habido intentos de resolución del conflicto por parte de éste, también suele haber una buena reflexión y un alto compromiso durante el proceso, actitud que favorecerá la posterior colaboración en el seguimiento del niño.

Probablemente, la idea más importante que hay que tener presente en la entrevista inicial es intentar transmitir que el diagnóstico inicial tiene como finalidad ayudar al niño dentro del aula ordinaria y que, además, el maestro jugará un papel muy importante en la evolución positiva del alumno. Es curioso observar que, a veces, esta puntualización despierta sorpresa en los educadores, ya que de entrada no suelen tener en consideración el hecho de que ellos son un elemento fundamental en la salud mental de sus alumnos. La valoración de la función terapéutica del docente debe hacerse con prudencia, ya que algunos maestros pueden sentirse inseguros o escépticos ante la responsabilidad que se les atribuye.

En concreto, el desarrollo de la entrevista con el educador tendría que seguir los apartados siguientes: profundización en la definición del problema; ampliación de la información con respecto al alumno en cuanto a diversos aspectos como relaciones personales, hábitos, lenguaje, área de aprendizaje y juego, entre otros; información de los contactos entre padres

APARTADOS entrevista

4  
y escuela; estrategias de cambio utilizadas por el maestro, y, finalmente, objetivos y compromisos mutuos.

### 5 3.3 Entrevista con los padres

En un trabajo de diagnóstico como el que nosotros realizamos, muy contextualizado en la institución escolar, la entrevista con los padres también tiene que estar caracterizada por esta contextualización. Es por ello por lo que hemos podido apreciar entre nosotros mismos diferentes estrategias y técnicas, incluso de un mismo profesional, según la escuela donde se está trabajando. Así, a veces, no se hacen entrevistas con padres, otras se hacen al inicio y al final de proceso, en algunas ocasiones únicamente se realiza una y, en fin, una última posibilidad es hacer las entrevistas conjuntamente con los maestros.

Los diferentes factores que determinan las diversas maneras de actuar son, entre otros, la naturaleza del caso, la escuela y su funcionamiento en la relación con las familias, el maestro concreto que nos deriva el caso y su implicación y, finalmente, la disponibilidad de tiempo del psicopedagogo.

En el diagnóstico psicopedagógico, el punto de partida es diferente al de un diagnóstico realizado fuera de la escuela porque en general no son los padres los que solicitan nuestra colaboración para solucionar un problema, sino que somos nosotros los que los citamos para pedir su colaboración para resolver o mejorar conflictos que ellos a menudo desconocen. Generalmente, pues, la demanda de intervención no la hacen los padres, sino que es el maestro el que detecta unas dificultades determinadas y solicita nuestra colaboración.

Esta diferencia es ya de por sí bastante importante como para percatarse de que hay que elaborar y tener un marco y unas pautas diferentes, más adecuadas al contexto en que trabajamos. A pesar de todo, pensamos que en nuestro caso no podemos aplicar rígidamente ninguna metodología y que en este sentido tenemos que ser suficientemente flexibles para adaptar el contenido y el encuadre de la entrevista a sus objetivos y contexto. Este criterio de flexibilidad ha de entenderse también desde la óptica de profesionales que procuran contribuir en la definición del diagnóstico psicopedagógico teniendo muy claro que no se trata de una definición ni de un

modelo cerrado y acabado, sino de una aproximación que habrá que ir revisando y redefiniendo con la colaboración de otros psicopedagogos o profesionales.

De todas formas, a pesar de esta idea de flexibilidad que es importante de conservar, hemos ido estableciendo una serie de criterios y pautas que mantenemos en la mayoría de las situaciones y que nos ayudan a realizar la entrevista con los padres.

#### 3.3.1. Objetivos de la entrevista con los padres

En las entrevistas que realizamos con los padres, los objetivos que nos proponemos pueden ser diferentes según el caso que estemos trabajando.

Con las familias es importante ser muy claros en la cuestión de los objetivos del trabajo psicopedagógico, tanto para nosotros mismos, como de cara a la misma familia y a la escuela; la familia tiene que saber qué pretendemos cuando los llamamos para hablar con ellos y han de poder mostrarse de acuerdo o en desacuerdo con nuestras intenciones.

A continuación enumeramos los objetivos que en general nos planteamos, teniendo en cuenta que en una entrevista pueden coincidir unos cuantos:

- Informar a los padres que, como psicólogos de la escuela de su hijo, estamos intentando colaborar con el maestro en determinados aspectos que le preocupan.

- Obtener información y datos de la situación familiar, ver el tipo de relaciones que se establecen y el papel del niño dentro de estas instituciones.

- Informar y explicar a los padres cuál es la situación de su hijo en la escuela, tanto sobre aspectos de rendimiento escolar como sobre aspectos relacionales y de comportamiento.

- Ver y captar la capacidad de cambio y flexibilidad de la familia para poder escoger mejor las soluciones que les podemos proponer.

- Escuchar lo que los padres nos quieren explicar o consultar.

- Solicitar la colaboración de la familia para poder entender mejor qué está pasando y/o intentar introducir cambios que mejoren la situación del niño en la escuela.

### 3.3.2. Tipos de entrevistas

A continuación diferenciamos los tipos de entrevistas que acostumbramos a realizar con las familias, según el momento del proceso diagnóstico o según quién sea el que solicita nuestra intervención.

#### a) Según el momento del proceso diagnóstico:

- **Inicial:** primer contacto con los padres.
- **De devolución:** después de haber realizado el diagnóstico; se incluyen orientaciones o propósitos de cambios concretos.
- **Mixta:** cuando sólo realizamos una entrevista durante el proceso del diagnóstico; se trata de informar y pedir al mismo tiempo determinadas informaciones; se incluyen aspectos de devolución porque ya conocemos al niño y tenemos determinadas hipótesis diagnósticas que confirmamos en esta entrevista.
- **De seguimiento:** durante el mismo curso o en otros cursos posteriores; forma parte del proceso de seguimiento de un caso determinado; en general la realizamos después de haber observado al niño y de haber hablado con el maestro. Los objetivos específicos dependerán del análisis y la valoración de cada caso.

De estos tipos de entrevistas, posteriormente nos centraremos en la inicial, ya que es la que puede mantener una estructura más estable; las otras entrevistas no siguen una secuencia determinada sino que se adaptan y varían más en función de cada caso.

#### b) Según el agente de la demanda:

- **Demanda realizada por el maestro:**  
Como hemos explicado anteriormente, esto es lo que sucede en la mayoría de los casos en que intervenimos. En esta situación somos nosotros los que solicitamos la entrevista, y a menudo por motivos que los padres desconocen o conocen vagamente.
- **Demanda realizada por los padres:**  
Los padres se han enterado de nuestra presencia en la

escuela y piden al maestro una cita para hablar con nosotros. En estos casos el objetivo básico para nosotros es escuchar lo que los padres vienen a explicarnos y procurar hacer compatibles las orientaciones dadas a la familia y las actuaciones en la escuela.

### 3.3.3. Entrevista inicial con los padres

Primeramente tenemos que decidir a quién convocaremos a la entrevista. En la mayoría de los casos llamamos a la pareja (padre y madre) y -aunque a menudo es solamente la madre la que se presenta en la escuela, a causa de los roles que funcionan tradicionalmente- pensamos que es muy importante insistir en que sean los dos los que vengan, ya que la información es más rica y amplia para nuestro campo de observación.

A partir de la introducción en nuestros equipos de algunos aspectos y reflexiones de la teoría sistémica de la comunicación, hemos empezado a citar en algunos casos a otras personas que conviven o que tienen un peso importante dentro de las relaciones familiares (hermanos, abuelos, u otros), ya que nos ayudan a entender lo que está pasando. De todas formas, actualmente se trata de entrevistas puntuales y difícilmente generalizables, y pensamos que es una de las cuestiones sobre la que conviene reflexionar y profundizar.

\* A veces también, y en función de los objetivos de la entrevista, es aconsejable la presencia del mismo alumno, y es casi indispensable si éste ya es mayor.

En relación a la presencia o no del maestro del aula en la entrevista, de acuerdo con el criterio general de flexibilidad y adaptación al contexto, estimamos que a veces su presencia es muy útil y nos proporciona una gran ayuda a la hora de entender lo que está pasando y de hacer entender a los padres la situación de su hijo en la escuela. En la práctica constatamos que su presencia se ha relacionado con diferentes factores: motivo y objetivos de la entrevista, características personales del maestro, tipos de relaciones que se establecen con los padres y relación psicólogo-maestro, entre otros... En general creemos que es desaconsejable cuando no existe un contexto de colaboración entre el psicólogo y el maestro o cuando el tipo de problema se centra exclusivamente en la situación familiar. Para que esta entrevista sea provechosa es

Planear la entrevista:

imprescindible que haya previamente una preparación conjunta, han de establecerse claramente los papeles de cada uno, y al finalizar es necesaria una evaluación conjunta de los resultados.

Para obtener una mayor claridad, ya desde el inicio de nuestra relación con los padres, utilizamos una hoja de citación del servicio, que el maestro les hace llegar para que ellos sepan claramente quién los llama y por qué motivo. Normalmente se los cita en la misma escuela y dentro del horario escolar. (Véase el cuadro 4.)

Srs. ....

El maestro/a nos ha comunicado que estaba preocupado/a por la evolución escolar del/la .....  
 Con el fin de buscar vías de solución a la situación planteada, creemos que puede ser útil una colaboración entre la escuela, la familia y nuestro Servicio. Nos parece importante poder mantener una entrevista con ustedes para conocer su opinión respecto a la situación por la que pasa su hijo/hija.  
 Por ello les solicito que vengan a mi despacho, en la escuela de su hijo/hija, el ..... día ..... de ..... a las .....  
 Si les fuera imposible asistir a esta entrevista en la fecha y hora señaladas, les ruego que me llamen por teléfono para concretar otro día para hacerla. ( ..... Tel. .... horario: .....).

Atentamente,

Firmado: .....

..... de ..... de 198 .....

Cuadro 4: Hoja de citación

A continuación detallamos los pasos que han de seguirse en la primera entrevista. Como hemos dicho, nos centramos más

ENTREVISTA -pasos

en este tipo de entrevista porque es más fácilmente generalizable a los diferentes tipos de problemáticas y porque se trata del primer contacto con los padres. Algunos aspectos de las entrevistas de devolución y seguimiento se tratarán también más adelante.

\* Al principio nos presentamos a los padres como psicólogos de un servicio psicopedagógico que estamos trabajando en aquella escuela concreta. Explicamos a los padres el tipo de trabajo que realizamos (colaboración con la escuela y los maestros, consulta para casos concretos, antes de que los problemas que se han detectado se agraven...) y les comunicamos los días que estamos en la escuela para que tengan clara nuestra localización. Les explicamos el motivo por el que los hemos citado y el «problema» que se presenta en la escuela. Según el momento del proceso de diagnóstico en que se les llame, este problema estará básicamente definido por el maestro (hoja de derivación-entrevista con el maestro) o, si los citamos tras haber realizado ya una observación en la clase, tendremos también nuestra propia visión sobre este problema.

Les comunicamos que el maestro ha pedido nuestra colaboración para intentar solucionar o mejorar la situación de su hijo.

Les preguntamos qué piensan ellos de este problema, si ya tenían conocimiento, si lo habían notado ellos mismos, si creen que es grave o piensan que no, si hay otros más importantes o que les preocupan más (ya sea del mismo niño o de otro miembro de la familia), etc.

Se trata, sobre todo, de investigar la comunicación que existe entre el sistema «escuela» y el sistema «familia»; ver hasta qué punto comparten objetivos comunes o si la familia está desbordada por otras circunstancias o problemas más graves y no les preocupa la situación del hijo en la escuela. Se trata de ver qué importancia conceden al «problema» emergente manifestado por la escuela. Este momento es muy importante, ya que lo que los padres digan y manifiesten en estos momentos nos ayudará a prever la posible colaboración posterior de la familia y a pensar las estrategias que tendremos que utilizar. Es necesario disponer de tiempo suficiente para poder estar atentos y receptivos a todo lo que la familia nos revele.

Tras haber centrado la entrevista y haber hablado sobre el

IMPORTANT!  
¿qué decir?

2

motivo que nos mantiene reunidos en aquel momento, se solicitan informaciones concretas sobre el niño y la familia. Les expresamos nuestro relativo desconocimiento de lo que puede estar pasando y les pedimos su ayuda para poder entenderlo mejor y, por tanto, para poder intentar encontrar soluciones.

Se procura que expliquen la situación y composición familiar: miembros que conviven, edades, ocupaciones, horarios y datos de su familia de origen. Estos datos son importantes para conocer la familia con la que estamos hablando, para conocer su funcionamiento y estilo de convivencia, para intentar deducir el papel del niño dentro de esta familia, expectativas que tienen de él, exigencias, tipos de relaciones que se establecen..., etcétera.

Después nos centramos en los datos del alumno. Se solicitan algunos datos evolutivos; descripciones que algunos miembros de la familia hacen de él (carácter, relaciones, diferencias con otros miembros de la familia...), datos de su escolaridad, actividades extraescolares, ocupaciones y relaciones extrafamiliares... Se intenta que las diferentes preguntas que se vayan formulando aporten información sobre los límites que hay dentro de la familia, entre los diferentes subsistemas (pareja/hijos/otros...) y con el exterior, y muestren las jerarquías que se establecen en los momentos de tomar determinadas decisiones.

Todo ello nos ayuda a ver el tipo de relaciones y de reglas que tiene esta familia, hasta qué punto son funcionales y claras o si, por el contrario, producen confusión y, por tanto, inestabilidad.

A través de esta entrevista es necesario ver en qué momento se encuentra esta familia en relación a su ciclo vital y la capacidad de adaptación que manifiesta ante los momentos de cambio.

3  
después de

Tras recoger estos datos e informaciones, explicamos a la familia lo que sabemos que se ha hecho hasta ahora en la escuela para intentar solucionar el problema (maestro de ayuda, programa diferenciado, normas determinadas...) e investigamos el conocimiento que ellos tienen y la importancia que conceden a estas actuaciones.

Es conveniente expresarles la necesidad de su ayuda y colaboración para mejorar la situación; se procura que ellos propongan soluciones alternativas y expresen su opinión so-

bre el proceso que se está siguiendo y se intenta que se impliquen y participen en él.

Para que la familia tenga interés en colaborar con nosotros, es necesario que se sienta respetada y valorada en todo momento; es indispensable evitar actitudes omnipotentes como las que tienden a dar consejos, sin tener muy en cuenta la opinión y las posibilidades de cambio de la familia.

Se intenta, pues, establecer conjuntamente los cambios que se quieren conseguir, procurando plantearse objetivos posibles y modestos para evitar el desánimo y el fracaso; si nosotros tenemos propuestas concretas que hacer, les explicamos los cambios que se pretende conseguir en la escuela y pedimos su colaboración.

4

A continuación se procura definir lo que se hará para intentar cambiar la situación. Los acuerdos y compromisos que se pueden tomar pueden ser muy diversos según el caso; desde la derivación a algún centro para realizar terapia o reeducación, tareas concretas que tendrán que hacer en casa, normas o actitudes que procurarán mantener, hasta quedar para posteriores entrevistas para trabajar más el tema. En el caso de que podamos introducir cambios, nos despedimos con estos acuerdos concretos y compromisos. Si no hemos llegado a concretar compromisos, los invitaremos a volver y les indicaremos los días que estamos en la escuela y qué han de hacer si quieren ponerse en contacto con nosotros en otro momento.

5

Como ya hemos dicho antes, seguimos este modelo de entrevista inicial con padres en el caso de que sea el maestro el agente de la demanda; si la solicitud de intervención la hacen los padres, el proceso es muy diferente, ya que en principio suponemos que ya existe una voluntad de cambio. En estos casos precisamente es más fácil que las familias acepten la derivación a centros especializados que puedan realizar una labor más continuada, ya que nuestra intervención con las familias está muy condicionada por la escuela, y no puede tener en general una periodicidad tan frecuente como quizá convendría.

solu-  
tud  
hecha  
x los  
padres!

### 3.4 La observación

En este apartado haremos unas consideraciones sobre la observación, ya que, como hemos dicho anteriormente, en-

tendemos que se trata de un recurso muy peculiar del diagnóstico psicopedagógico.

Después de publicar el libro que trataba sobre la observación del maestro, nuestro interés se centró en la observación de clase realizada bajo una perspectiva psicopedagógica. Durante bastante tiempo, se han mantenido discusiones, conjuntamente con profesores de Psicología Evolutiva, en torno a la técnica utilizada en estos tipos de observación, así como a las valoraciones que se podían extraer. De esta forma, hemos trabajado tanto a nivel de reflexión teórica como de utilización práctica. En este apartado trataremos casi exclusivamente de la observación de clase, ya que es la que utilizaremos con más frecuencia y sobre la que podemos aportar más datos, sin que ello suponga que restemos valor a las observaciones que se pueden hacer en otros ámbitos escolares, como el comedor o el recreo, entre otros.

#### 3.4.1. La observación del alumno en la clase

La observación es un instrumento que nos permite realizar un análisis del problema en la situación en que éste se muestra principalmente. Como se ha comentado anteriormente, nos interesa la observación porque nos permite hacer un estudio contextualizado. El aula será el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno con dificultades. Además, en el diagnóstico psicopedagógico es importante considerar los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

##### A. Objetivos

La finalidad última que tiene la observación sobre la situación escolar es ayudar al alumno a través del maestro.

Además, y derivados de este primer objetivo, podemos señalar otros:

→ Conocer la dinámica y la relación dentro del grupo-clase y, concretamente, referidas al alumno que vamos a observar.

- Conocer las normas y reglas de funcionamiento que rigen la clase para adecuar nuestras orientaciones al contexto en que han de llevarse a cabo.

→ Conocer la dinámica, comunicación y relación entre el alumno y el maestro.

→ Conocer las dificultades del alumno a la hora de enfrentarse con una tarea concreta en el interior de un grupo-clase.

→ Conocer la adecuación de los trabajos que el alumno hace en la clase en relación a sus capacidades y/o dificultades, y en relación al nivel del grupo-clase.

→ Conocer la receptividad del maestro en relación a la devolución que el psicólogo podrá hacer. Es decir, contextualizar el programa de trabajo y las orientaciones que daremos al maestro.

→ Conocer la capacidad que muestra el niño de recibir ayuda individualizada.

##### B. Tipos de observaciones

Las situaciones que nos encontramos en la escuela, y para las que nos piden ayuda, son muy diversas. Creemos que es necesario adaptar nuestra intervención al análisis previo que hayamos hecho para que podamos ser tan eficaces como sea posible en nuestra práctica diaria. Por ello, a pesar de que a lo largo de este apartado de la observación hablemos básicamente de un tipo de observación, observación del alumno en el interior del grupo-clase, no podemos olvidar las variables que hacen plantear la necesidad de adaptaciones.

De entre las variables más importantes que condicionan la decisión sobre qué tipo de observación ha de efectuarse, queríamos señalar las siguientes:

→ Conocimiento previo o no de la dinámica que se establece en el aula (grupo-clase con maestro que ya hemos conocido repetidamente en otros cursos o durante el curso).

→ Demanda que ha motivado la observación; alumno/s que presentan dificultades de aprendizaje, de comportamiento; grupo-clase muy agresivo e imposibilidad por parte del maestro de controlar el grupo; ayudar a cambiar algunos aspectos de la práctica pedagógica; ayudar a evaluar un trabajo psicopedagógico que ha de iniciarse con un grupo de maestros...

→ Observación centrada en una demanda muy concreta de dificultades del alumno o muy amplia (problemas de lenguaje oral, de conducta, de grafomotricidad...).

→ - Momento del proceso de exploración psicopedagógica en que se lleva a cabo la observación (inicio, seguimiento en cursos posteriores...).

→ - Edad del alumno que vamos a observar (alumno de parvulario, de ciclo inicial, de ciclo medio...).

Actualmente hacemos pequeñas variaciones en el marco y en la organización de la observación en función de las variables mencionadas. Así desarrollamos observaciones diversas que entre ellas tienen matices diferenciados:

→ Observación de un grupo-clase. Aquí nos interesa básicamente retener y analizar a fondo los aspectos señalados en el punto 1 (la actividad general del grupo-clase) de «Delimitación de los aspectos que consideramos importantes a observar» (apartado D), es decir, la actividad del grupo-clase (el apartado D se estudiará con detenimiento más adelante). También podemos diferenciar en este punto si la situación que vamos a observar nos interesa que esté preparada (que entremos cuando realizan «aquella» actividad concreta que queremos valorar) o si preferimos entrar en el aula en cualquier momento de la jornada escolar.

→ Observación de un alumno. En este tipo de observación –la que hemos discutido y utilizado más– se trata de observar, sobre todo, los aspectos señalados en el punto 2 (la actividad del alumno) del apartado «Delimitación de los aspectos que consideramos importantes a observar», sin olvidar la referencia al punto 1 (la actividad general del grupo-clase dentro del apartado D). En este tipo de observación también nos puede interesar preparar la situación (momento de juego, momento en que se haga resolución de problemas...) o bien entrar en cualquier momento del día.

- Observación participativa. En algunos casos consideramos necesario y provechoso trabajar algo conjuntamente con el niño para ver cuál es su capacidad de admitir ayuda, cómo se organiza a partir de nuestras sugerencias, captar su percepción sobre cómo hay que hacer un trabajo determinado, etc. La observación participativa se ha realizado en situaciones de juego, de resolver un ejercicio de lengua, de lectura, y sobre todo en parvulario, en el ciclo inicial y en el aula de educación especial.

→ - Observaciones de seguimiento. Hacemos estas observaciones cuando queremos evaluar la situación en que se encuentra el alumno tras un periodo de ayuda a través de un programa de desarrollo individual, cuando queremos ver

cómo sigue el alumno al principio de un curso escolar, etcétera.

### C. Aspectos de técnica y metodología

Una vez hechas las consideraciones y explicaciones necesarias para poder entender el papel que nosotros otorgamos a la observación, será el momento ya de pasar a explicar los aspectos metodológicos concretos que hemos adoptado en nuestros equipos. A partir de ahora, tendremos que centrarnos en la explicación de un tipo de observación. Señalamos que necesariamente cada equipo y cada profesional ha de adaptar el tipo de observación a su situación y contexto particular. Ello implica la reflexión previa sobre qué hay que observar en la clase, cuáles serán las pautas de análisis y qué parámetros interpretadores y elementos de valoración utilizará el psicólogo a la hora de efectuar el análisis. En la explicación que sigue comentaremos la observación que haríamos de un alumno que nos ha derivado el maestro de la clase por dificultades diversas. Tenemos que recordar que esta observación parte de la base de que el alumno pertenece al grupo-clase y, por tanto, sus actuaciones se registrarán e interpretarán en relación a la dinámica del entorno.

Asimismo, la consideraremos como una observación de inicio de diagnóstico.

Empezaremos por mostrar algunos aspectos que hay que tener presentes a la hora de realizar una observación:

- Datos previos: Hay que tener información previa de parte del maestro. La información se puede limitar a la hoja de derivación o bien puede ser una entrevista con el maestro. También puede resultar útil tener datos de observaciones previas del alumno por parte del maestro.

La información recibida determinará el momento y la hora, en relación a la actividad de clase. Si es posible, es útil tener datos previos sobre la actividad que los alumnos realizarán a la hora de la observación (si es la primera vez que la realizan, si es una actividad repetida...).

- Contexto: Con ello nos referimos a todos los aspectos que hay que tener presentes y que muestran el marco de la observación. Es importante que en la observación quede consignado el número de alumnos en el aula y el número de alumnos que observamos, así como su posición dentro del aula. En este

sentido resulta de gran utilidad realizar el plano de la clase, situando en él a los alumnos observados, al maestro y al propio observador.

Asimismo es conveniente señalar el día y la hora en que se empieza a observar y hacer referencia a la actividad que los alumnos estaban realizando anteriormente y a la que realizan en el momento de entrar (si llegan de casa, si vienen del recreo, si entran a la mitad de una actividad...).

En cuanto al propio ámbito físico del aula sólo hay que recoger dentro de la observación los datos más significativos.

— **Técnica:** En el momento de entrar en el aula pedimos al maestro que nos presente a los alumnos. Cada maestro hace una presentación de acuerdo con su percepción de la situación. A continuación nos sentamos en un lugar cercano al niño o niños que vamos a observar, intentando no molestar en ningún momento, ni interferir en la dinámica de la clase. La transcripción de la observación tiene una forma narrativa e intenta recoger las situaciones tal como se producen, es decir, dando una explicación tan objetiva como sea posible de lo que pasa en la clase y de lo que hace el niño que hemos ido a observar. Ello no quiere decir que, a veces, no consideremos conveniente anotar, diferenciándolas convenientemente, las impresiones personales que percibimos como observadores de aquella situación. La consignación temporal ha de hacerse a intervalos regulares, centrándonos en las actividades que se llevan a cabo en el aula. Hay que reseñar prioritariamente su inicio y final, así como las situaciones puntuales que se considere importante reflejar. Cuando se anoten los datos sobre las actividades de clase, se deberá constatar el tipo de material, así como las intervenciones del maestro y la respuesta del grupo-clase y de los niños observados. En lo que se refiere a las intervenciones del maestro, conviene recoger las consignas tan literales como sea posible. Durante la observación es preciso ir introduciendo datos sobre el ambiente general de toda la clase, tanto en lo que atañe a los hábitos propios de trabajo, como a la problemática observada.

En la situación de inicio de diagnóstico, es aconsejable no observar a más de dos niños simultáneamente. Hay que situarse discretamente cuanto más cerca mejor de los niños a observar.

Cuando durante la observación no se pueden recoger datos concretos sobre el desarrollo y realización de la actividad, hay que hacerlo al finalizarla.

Siempre que sea posible, es importante obtener una muestra del trabajo realizado por los niños durante el periodo de observación, para poder efectuar un análisis detallado, si se trata de un trabajo con papel y lápiz.

Una vez finalizada la observación de clase, consideramos importante hacer un comentario global, no de valoración, con el maestro. Después, una vez realizado el análisis, es importante quedar con él en otro momento para comentar y discutir aspectos concretos de las conclusiones y orientaciones. De hecho, este tipo de entrevista no siempre se realiza, pero queremos remarcar su valor ya que permite analizar y pensar con tranquilidad aspectos de organización de la clase.

D. Delimitación de los aspectos o indicadores que consideramos importantes a observar.

Como ya hemos avanzado, pensamos que para poder ofrecer orientaciones relativas a un alumno concreto, hay que conocer algo más que el alumno, es decir, es necesario captar lo más a fondo posible el ambiente y la organización de la clase donde se sitúa.

Así, siempre existen dos aspectos que están presentes en nuestra observación: la actividad general y la actividad del alumno.

1) La actividad general del grupo-clase tiene en cuenta el orden secuencial de todas las actividades o subactividades en sus momentos de:

\* Inicio: es decir, se nota la manera en que se presenta esta actividad.

\* Desarrollo: se registra la forma en que se organiza la clase, la actitud del grupo-clase y los acontecimientos que nos informan sobre el nivel general medio de ejecución, las dificultades generalizadas y el ritmo de ejecución.

\* Fin: se trata de captar la presentación del final de cada una de las actividades.

También hay que prestar atención a las intervenciones del educador, tanto las específicas en relación a determinados alumnos, como las específicas dirigidas a todo el grupo en general.

2) La actividad del alumno que tenemos que observar: qué hay que retener de la información relativa a las interacciones personales del alumno, a su actividad con respecto al

trabajo, al nivel de realización de las actividades planteadas y a las intervenciones concretas del educador respecto a este alumno. También consideramos pertinente anotar la interacción del niño con el observador.

Es evidente que, según el tipo de demanda y el motivo de la observación, se pondrá más énfasis en unos aspectos que en otros.

A continuación, pasaremos a comentar los elementos de valoración de análisis o indicadores.

### E. Elementos de valoración de análisis

A partir de la práctica en valoraciones de clase y a través de las discusiones mantenidas respecto a alumnos con dificultades, hemos podido ir desglosando algunos aspectos que nos sirven para explicarnos qué está pasando en el aula.

Nos parece muy importante señalar que tomar en consideración estos aspectos y no otros está en relación directa con nuestra manera de entender el proceso de crecimiento y aprendizaje del alumno. Y, en consecuencia, también estos indicadores nos muestran los puntos que pueden ser relevantes en la génesis y en la manifestación del conflicto y, por tanto, esenciales para su abordaje dentro del aula.

A continuación pasamos a exponer las dimensiones del análisis.

#### 1. ACTIVIDAD GENERAL DEL GRUPO-CLASE

Descripción y orden secuencial de las actividades: tema; grado de globalización; nexo entre las actividades; ritmo ajustado a toda la clase, a pequeños grupos, individualmente.

Indicadores

##### 1.1. Proceso de la actividad

###### Inicio

- Nexos con actividades anteriores (existe/no existe)
- Consigna:
  - presencia/ausencia
  - general/por partes
  - colectiva/individual/pequeños grupos

- se asegura/no se asegura el grado de comprensión
- coherencia interna de la consigna (contradicciones)

###### Desarrollo

- Organización de grupo-clase
- Actividad:
  - conjunta/pequeños grupos/individual/diferenciada
  - existencia/no existencia de otras actividades: pequeños grupos/individuales
- centrada en el educador/alumno: autonomía e iniciativa
- tipo de actividad:
  - receptiva/ejecutiva/reproductiva
  - Actitud general del grupo-clase
    - Interés centrado en la tarea/concentración/dispersión
    - Oscilaciones/estabilidad en mantener la atención
    - Participación/no participación en la tarea
  - Realización de las actividades
    - Seguimiento/no seguimiento de la consigna
    - Grado medio de ejecución; dificultades, errores generales
    - Ritmo medio de ejecución
    - Hábitos en la presentación, pulcritud

###### Final

- Existencia/no existencia de una reflexión sobre la tarea realizada (como elemento integrador de conjunto)
- Evaluación individual/colectiva/no evaluación

##### 1.2 Intervenciones del educador

- No intervención
- Intervención de disciplina
- Intervención de organización y dirección
- Intervención de evaluación de la tarea
- Intervención de propuesta (ayuda que hace pensar al niño)
- Intervención de reflejo (repetir lo que ha dicho el niño)
- Intervención externa a la tarea.
- Valoración de distancia/sobreprotección

#### 2. ACTIVIDAD ALUMNO/S QUE OBSERVAMOS

##### 2.1 Interacción con el maestro

- Iniciativa de la interacción:
  - alumno/maestro
- Frecuencia de la interacción
- Tipo de interacción del maestro:
  - no intervención
  - disciplina
  - organización
  - evaluación
  - propuesta
  - reflejo
  - explicación
  - externa a la tarea
- Tipo de intervención del alumno:
  - dependencia/autonomía
  - distancia/sobreprotección
  - externa/interna a la tarea
  - solicita ayuda
  - solicita control: tarea/externo a la tarea
- Situación y posición del niño en relación al maestro

## 2.2 Interacción con los compañeros

- Iniciativa
- Frecuencia:
  - poca/nula/mucha
- Interacción pequeño grupo/mayoría de niños
- Tipo de interacción:
  - dependencia/autonomía
  - distancia afectiva
  - externa/interna a las tareas
  - solicita ayuda/ofrece ayuda
  - participación en conflictos, agresividad
- Percepción que el grupo tiene del niño
  - rechazado/burla/aceptado

## 2.3. Actitud hacia las actividades

- Interés/dispersión/concentración
- Oscilaciones/estabilidad
- Participación
- Tenso/relajado

## 2.4. Realización de las actividades

- Seguimiento/no seguimiento de la consigna
- Ritmo de ejecución en relación al grupo:
  - lento/rápido/igual
- Nivel medio de ejecución
  - dificultades y errores generalizados/copia de los otros
- Hábitos de trabajo:
  - pulcritud, presentación
- Finalización de la tarea:
  - sí/no/con ayuda

## 2.5. Interacción con el observador

- Existencia/no existencia de la interacción
- Frecuencia
- Características:
  - directa/indirecta
  - centrada/no centrada en el trabajo
- Capacidad de ver los errores con ayuda

Pensamos que todos los indicadores que hemos enumerado son aspectos que puede ser útil interiorizarlos para poder hacer un análisis y un vaciado de la observación lo más exactos posible. Como ya hemos señalado, se trata de unos indicadores que para nosotros son significativos para entender cuál es la situación de enseñanza-aprendizaje que se da en el interior de la clase. Esta información la utilizaremos a la hora de hacer el análisis de la observación, tal como explicaremos en el apartado siguiente.

## F. Pauta de análisis de la observación

Hasta aquí hemos expuesto un análisis exhaustivo del material registrado en la observación de clase. Sin embargo, muchas veces únicamente nos interesa hacer una valoración más breve o, sencillamente, extraer las informaciones más esenciales. Con esta intención, en los últimos años hemos ido desarrollando diversas pautas o guías que, recogiendo sólo los aspectos fundamentales de las interacciones de clase, per-

mitan, a pesar de ello, captar y valorar de una forma global y relativamente rápida el comportamiento del niño. El guión que seguidamente exponemos es una síntesis de los aspectos que se retienen en una valoración resumida de la observación.

- IMPORANTE !
0. Contexto de la observación.
  1. Valoración general de la tarea.
  2. Actitud del alumno durante la tarea.
  3. Realización del trabajo.
  4. Relación alumno-maestro.
  5. Relación con los compañeros.
  6. Interacción con el observador.
  7. Comentarios del maestro y con el maestro.
  8. Valoración global de la observación.
  9. Conclusiones de la observación.
  10. Orientaciones.

#### 0. Contexto de la observación.

Retenemos la hora del día en que se realiza la observación, el número de alumnos y la situación del alumno observado. Asimismo, la actividad que están realizando los alumnos en el momento y antes de la observación.

#### 1. Valoración general de la tarea.

En este apartado nos referimos a la actividad general del grupo y cómo se estructura y organiza la tarea. Así, interesa valorar el grado de organización de la tarea, el nexo con actividades anteriores, la claridad de las instrucciones y consignas, la organización del grupo-clase, la actividad del grupo, el grado de realización de la actividad y la evaluación de esta tarea.

#### 2. Actitud del alumno durante la tarea.

Aquí nos interesa mencionar la actitud que muestra el alumno durante el inicio, el desarrollo y el final de la actividad.

#### 3. Realización del trabajo.

En este punto se trata de hacer una comparación del trabajo del alumno con respecto al nivel de realización del grupo-clase. Habrá que obtener la información sobre el grado de seguimiento de las consignas y sobre todo el desarrollo y finalización de la actividad.

#### 4. Relación alumno-maestro.

Hay que fijarse en quién toma la iniciativa en la relación, con qué frecuencia se da, qué tipo de interacciones existen entre los dos, cuál es la situación y la posición del niño en relación al maestro, y hacer una comparación de las intervenciones en general y con el niño observado.

#### 5. Relación con los compañeros.

Aquí nos referimos a la consignación del tipo de relaciones que el alumno observado establece con los compañeros, así como la frecuencia y la iniciativa en las comunicaciones. Además, interesa ver con cuántos alumnos se relaciona e intentar ver cuál es la percepción que tiene el grupo del niño observado.

#### 6. Interacción con el observador.

Dado el caso de que exista este tipo de interacción, creemos conveniente explicar de qué tipo es, la frecuencia y las características.

#### 7. Comentarios del maestro y con el maestro.

Además, al final recogemos nuestros comentarios y los del maestro en relación al alumno observado durante aquel rato.

#### 8. Valoración global de la observación.

Una vez hecho todo esto, intentamos realizar una valoración global recogiendo los indicadores y las valoraciones más relevantes en relación al motivo de la observación. Hay que obtener datos de la actividad del grupo-clase y también del alumno que hemos ido a observar. Se intentará hacer una valoración y una interpretación que incluyan tanto los aspectos que informan sobre el buen desarrollo, como los que pueden entorpecer esta buena dinámica.

#### 9. Conclusiones de la observación.

A continuación, hay que extraer unas conclusiones que consistirán en integrar los datos de la observación con la información inicial del alumno. En este apartado también hay que hacer referencia a aspectos que hay que seguir investigando para poder continuar el proceso iniciado.

## 10. Orientaciones.

Para acabar, las conclusiones extraídas al final de la observación han de servir para decidir qué orientaciones se darán al maestro y cuál será la continuación del proceso. Llegados a este punto es conveniente reflexionar sobre cuál sería, de entre todas las informaciones recogidas, la de asimilación más fácil por parte del maestro y que, por tanto, tendría que transmitirse en primer lugar. Asimismo habría que establecer un programa de seguimiento del caso que fuera integrando progresivamente las demás informaciones. Hay que señalar que toda devolución ha de basarse en los aspectos positivos de la observación y, los aspectos que hay que modificar tienen que ir introduciéndose de forma matizada y en relación con los mencionados aspectos positivos.

Seguidamente, presentamos un protocolo de observación y una pauta de vaciado de una observación de clase. (Véase el cuadro 5.)

### PROTOCOLO DE OBSERVACION\*

Observación: Josep (es catalanoparlante).

Escuela: C.P.

Curso: 5 años.

Maestro:

Fecha de observación: 17/10/85.

Observador:

Número de niños: 27.

Motivo de la observación: Seguimiento de un niño observado el curso anterior.

Curso 84-85: niño muy desconectado, con problemas de lenguaje y muchos problemas básicos de aprendizaje.

\*Transcripción original de la observación de clase.

### Observación

9.30. Los niños entran en la clase

9.40. Entro en la clase. Josep está en el centro de la clase,

en la alfombra. El maestro le pone la bata. El maestro hace salir a un niño para que ponga el tiempo que hace en el calendario. (Es un niño que ayer no fue a la excursión que hicieron todos a Sant Sadurní d'Anoia, a las cavas.) El maestro habla con él de su enfermedad de ayer, qué le pasaba... Habla también del tiempo que hace hoy.

«Vamos a explicarle a Josep Manuel la excursión que hicimos.» Algunos niños empiezan a comentar cosas desordenadamente (tren en que se subieron, autobús).

«Vamos a ir en orden a explicar lo que vimos. ¿Qué fue lo que vimos antes de parar el autobús?» El maestro quiere que recuerden que vieron «cepas y parras», pero se lo tiene que decir él. Josep está sentado, muy calladito, pero parece distraído, no escucha lo que va diciendo el maestro. De cuando en cuando se vuelve para mirarme. Sonríe. Cuando ve que lo miro, se gira. El maestro se dirige hacia Josep y le enseña postales de ayer, de la cava. Josep le dice: «El tren». Josep habla con un compañero de mesa. El maestro va explicando y haciendo recordar todas las fases por las que pasó la excursión de ayer. Josep me mira de cuando en cuando. El maestro se dirige, a veces, a Josep expresamente y le pregunta si se acuerda de lo que hicieron (en catalán). Josep le contesta cualquier cosa. Continúa la explicación para la clase en castellano.

Josep se pone los dedos en la boca, babea un poco, se mueve intranquilo. Escucha de cuando en cuando. El maestro continúa dirigiéndose a menudo a Josep. Le pregunta a quién le regaló la «botella que trajeron»: «A papá». «¿Y las fotos?»: «En casa». El maestro va repasando las cosas que vieron.

Josep sabe que lo estoy observando y me mira.

9.50. «Ahora vais a hacer un dibujo libre; bueno, libre, algo de lo que vimos ayer; que se vea algo de donde estuvisteis ayer y que se note que era una cava.»

Los niños dicen: «Yo haré el tren». El maestro dice que hagan algo más que el tren.

«Los del material», y va una niña. Coge hojas y lápices. «Cada uno ha de poner su nombre, los agujeros en su sitio. Si alguno no se acuerda del todo, puede mirar las fotos, las cogéis de aquí.»

Un niño pregunta si está el tren. Dice que dibujará el tren. Josep dice que él también. Algunos niños han ido a buscar una postal y se la llevan a su sitio.

Josep mira mucho lo que hacen los niños de la mesa. Copia los colores. Habla mucho con el niño de al lado. Hace garabatos a la hora de pintar. No cierra las figuras. El maestro va y le pregunta dónde están las ruedas, le pregunta si él iba al principio o al final del tren, si corría. Josep le contesta a las preguntas. Yo no llego a oír bien.

Josep todavía babea un poco.

Los niños van dibujando, pidiendo y viendo las fotos, sacando punta al lápiz. «¿De qué color eran las botellas?» «Verdes», contestan. El maestro va hacia Josep. Josep le dice: «La oreja». Un niño de al lado dice que era de la señora que conducía el tren. El maestro le pregunta qué había a los lados: «Botellas», dice Josep.

Josep tiene el papel bastante mojado. Va haciendo garabatos con el mismo color amarillo, bastante despistado. Se levanta y lleva la hoja al maestro.

El maestro le dice a Josep que se siente. Después va hacia él:

«Explícame lo que has dibujado». «Un tren.»

«¿Qué hacía el tren?» «Iba por la vía.»

«¿Fue mucho rato o poco?» «Poco rato...», «No, que fuimos mucho rato», dice el maestro.

Al mismo tiempo va hablando con los otros niños de la clase. Josep le dice: «Este es el señor». «Si no había ningún señor... era una señora muy guapa que conducía el tren», dice el maestro.

«Y las botellas, ¿de qué color eran?»

Josep intenta buscar el color. El maestro le trae la postal. «El verde», y la coge. Pinta una cosa de color verde. El maestro va hablando con él... Josep contesta que había un señor que conducía un tren... Josep va haciendo pintarrajeadas.

Habla muy deprisa y como a borbotones.

El maestro le va preguntando cosas: «Si nos daba el sol...». Y él dice que sí.

Ahora pinta de color negro sobre el trozo verde que había hecho. «¿Estaba oscuro?»

10.05. El maestro le pone el nombre en la hoja y se dirige hacia otros niños. «El túnel, el túnel, es el túnel», explica al maestro, que está cerca de él, pero con otro niño (no sé si se lo ha oído a un compañero).

El trozo que hace solo lo hace mal. Josep va pintando ahora garabatos con el color negro.

«El que haya terminado que se siente y ahora paso por allí.» Josep ha hecho más garabatos y ahora va a enseñárselo al maestro, que está en otra mesa. Ahora va a guardarlo en su pupitre, pero no lo hace, se lo enseña a los otros niños y dice que es el tren.

10.10. Al final lo guarda.

Coge la hoja de otro niño de la mesa. Va a enseñársela al maestro. El no lo ve, una niña se la coge.

Va hacia el armario, lo abre, lo mira. Le dice a otro niño que hay una pelota. La coge. Un niño se lo dice al maestro. El maestro le dice a Josep que se siente en su sitio.

10.13. «Los que hayan enseñado el dibujo y lo hayan guardado pueden ir a buscar plastilina y hacer algo de lo que vieron ayer.»

- Josep va deprisa, empieza a intentarlo. Un niño quiere cogérsela, él le pega, el profesor dice que aquél no es su color. El lo acepta y coge otro color (tenía que coger amarillo y coge rosa). Todos los de la mesa tienen el color rosa (parece que es una norma de clase). Toca un momento mi papel (estoy cerca de él). Da un golpe fuerte y corto a mi hoja como haciéndome ver que está ahí.

Juega con la bola. Antes había empezado un churro con la amarilla. Ahora no. Le da la plastilina al niño de al lado. El lo mira. Los niños hablan con él. El niño de al lado se la devuelve. Hablan de quién tiene más plastilina, le piden que les dé un poco de la suya. El se la da (una niña me explica que cuando tiene poca, Josep le da, burlón, pero de buena fe).

Ahora hace una especie de churro con la plastilina. Me dice algo que no entiendo (quiere relacionarse conmigo, se emociona, vuelve a tocarme el papel).

El maestro anda por las mesas hablando con los niños del dibujo que han hecho.

Otro niño le pide plastilina y se la da. Otro dice que tiene muy poca (pero esconde la que tiene engañándolo).

«¿A ver quién se acuerda de cómo se llamaban las bolitas que salían de las botellas?» Algunos niños dicen: «Burbujas».

Una niña de la mesa dice que «ahora Josep se va a quedar sin nada», y le da (realmente quedaba poca). Josep habla con los niños de la mesa haciendo tonterías y riéndose. Va haciendo un churro. Un niño se ha hecho unos cuernos y lo persiguen. El le da un puntapié. Dos niños están llamando a Josep todo el rato. El está de pie y va haciendo el churro más largo.

Todos le llaman Josep y lo persiguen con los cuernos. Al final se los quita de encima. Se levanta otra vez y hace como si se pusiera un cuerno, pero no lo hace bien.

El maestro le dice que se siente. Pone orden. «¿Por qué no hacéis algo entre todos?» Luego se da cuenta de que tiene poca plastilina y le dice a la niña dulcemente que tiene poquita. Los niños de la mesa le dan. Todos un poco, también el niño que ahora tiene más. Todo el rato va diciendo: «Josep, Josep... Se la he dado yo, dásele a Josep».

Hacen un juego.

El maestro: «No os podéis levantar. Tenéis que hacer algo de lo que visteis ayer: botellas, trenes, camiones».

10.23. «Id terminando», va diciendo el maestro por las mesas. Ahora vuelven a estar todos sentados y hacen churros. Hablan mucho entre todos. Hablan mucho de si tienen más o menos. Juegan a si tienen o no.

10.24. «Ahora haremos todos una bola redonda.»

Josep se levanta de cuando en cuando y va a abrazar al niño de al lado, con excitación. «Ahora, si ya tenemos la bola hecha, la aplastamos en la mesa, como lo ha hecho Raúl.»

10.25. «Vamos a hacer un racimo de uvas con la plastilina.» Josep va haciendo la «tarta» como todos los niños. Sigue la consigna general. «Ahora mirad.» Lo va haciendo. «Con el rotulador que os voy a dar ahora, ¡le quitamos el tapón...!».

«Josep, mira.» Le explica: «Esto lo hundiremos en la plastilina y haremos uvas. ¿Cuántas uvas tienes?» Josep va haciendo el pastel. Se lo enseña al maestro. El dice: «Muy bien». Reparte los rotuladores. Josep lo marca con el tapón al revés. Los niños van preguntando. Les interesa mucho. Cuando Josep lo hace se emociona. Josep marca uno y se cansa, lo vuelve a borrar. Lo vuelve a hacer. Muchas veces no mira lo que hace. Va mirando a los niños y al maestro. «Un día de estos lo haremos con barro y lo pintaremos.» Josep dice: «Bien, con barro». «No os levantéis.» Todavía hay algunos niños que no han acabado el dibujo.

Josep se lo enseña al maestro y se lo da. El le dice que le haga «el rabito». Josep lo hace, pero no sabe dónde tiene que engancharlo. En un momento determinado, pega al niño de al lado. Va a enseñárselo al maestro otra vez. Se lo enseña a una niña de la mesa. Va jugando con el trozo de plastilina por la clase, andando, preguntando cosas a los niños y aplastando la plastilina. Se va a su sitio otra vez y hace lo mismo en el otro

lado. «Vais a recoger la plastilina y los colores, los cogéis y los dejáis encima de la mesa.» Josep se lo enseña. El les dice lo mismo que a los demás. Josep va hacia el sitio y lo hace. Hace la bola con mucho detenimiento.

«José, siéntate, y Vanesa pasará a recogerla.»

De vez en cuando, Josep se pone contento, me mira, se tira al suelo, pega al niño de al lado, se levanta, corre, va hacia la puerta, coge la pelota, toca mi hoja...

El maestro intenta que los niños se sienten en la mesa.

«Bien sentados. Los encargados de recoger.»

«Josep, Santi, sentaos». «José Manuel, de cara a la pared.»

«Isaac, siéntate, Santi...» Josep se ha sentado y se ha levantado. Cuesta que se sienten todos, se lo tiene que ir diciendo personalmente.

10.38. «Escuchad, ¡shh!»

«Había una palabra que era difícil de decir. Eran las tablas inclinadas donde estaban las botellas. Era pupitre» (antes habían hablado). Les pide a algunos niños que la digan. Les cuesta hacerlo, a veces. Josep se pega jugando con un niño. Se ríen los dos. Luego le da besos. Está levantado.

«¿Os acordáis de lo que transportaba la uva?» «Tractor», dicen.

«No, tractor. Trac/tor. A ver, Juan Diego, dílo.» Los niños lo repiten con ganas.

10.45. Toca el timbre. Josep va enseguida a coger la pelota. Todos se van animados. «A ver la fila cómo la hacemos; que no se os olvide el bocadillo.» Josep lo va a buscar y se lo da al maestro.

Una niña le cierra la bolsa. El la guarda en su sitio. Se va de prisa y contento.

PAUTA DE ANALISIS DE LA OBSERVACION.

Motivo de la observación: Realizar seguimiento Fecha: 17/10/85  
Niño/s: José. Observador: E  
Clase P. 5 Escuela: M

0. Contexto de la observación

9.40 -10.45

27 niños

Cuando entra a la clase hace 10 minutos que ha llegado de casa.

1. Valoración general de la tarea.

Hay un tema común: la excursión a las cavas. Las actividades, desunidas entre ellas. El tema es complejo. Consignas claras. Actividades abiertas, no pautadas. Luego, el maestro las va pautando. Tareas colectivas. En la observación no queda claro el nivel y el grado de calidad de las realizaciones de los alumnos. Evaluación individual en la tarea «dibujo». En las otras no hay.

2. Actitud del alumno/a durante la tarea.

Se mueve, intranquilo (inquietud psicomotora). Está bastante atento pero se distrae fácilmente, sobre todo al final del rato de observación. En general, sigue las actividades y consignas dirigidas al grupo. Imita y copia lo que hacen los otros (dibujo). Toma con interés las propuestas del maestro («bien, con barro»). Se mueve por la clase con inquietud.

Cuadro 5: Pauta de análisis de la observación\*

\* Transcripción original del análisis realizado por el observador.

3. Realización del trabajo.

Dibujo: Dificultad de representación. No representa. Sólo hace garabatos. No hace figuras cerradas. Poco control de la mano.

Lenguaje oral: Habla deprisa, a borbotones. Inquietud. Contesta las preguntas que le hacen. Sigue una conversación. Habla catalán y castellano.

Plastilina: Sigue bastante bien las consignas, pero se equivoca un poco. Precipitación a la hora de la realización.

4. Relación alumno-maestro.

Bidireccional. El maestro ayuda a Josep: le da consignas, intenta que haga los trabajos, a veces se lo hace él. También valora su trabajo e intenta controlarlo. Le habla en la lengua materna.

Josep enseña los trabajos al maestro. Atención bastante adecuada.

5. Relación con los compañeros.

Josep busca la relación: de colaboración, a veces; otras, provoca el juego. Busca contacto corporal. Afectivo. Los compañeros también se relacionan con él; le toman el pelo de forma amable; a veces le protegen.

6. Interacción con el observador.

Hay interacción por parte de Josep: mira y sonríe. Le va a ver y le llama la atención.

7. Comentarios del maestro y con el maestro.

No hay.

Cuadro 5

### 8. Valoración global de la observación.

En general se ve que la tarea propuesta es demasiado compleja para Josep. Josep no tiene el nivel evolutivo adecuado. Aunque va siguiendo a base de imitar el trabajo de los compañeros, se ve poca implicación en el significado global de las actividades. Inquietud e inestabilidad.

Por parte del maestro, se observa buena actitud y relación hacia Josep. Posibilidad de ayudarle.

### 9. Conclusiones de la observación.

La observación confirma el motivo de derivación: retraso evolutivo e inestabilidad en las relaciones. A pesar de ello, se observan aspectos positivos que hay que destacar: adaptación a las consignas de clase y al funcionamiento general, relación interpersonal, actitud positiva hacia el trabajo.

Creemos que el núcleo del problema radica en la dinámica familiar más que en la escuela donde se le acoge bien y se le estimula. De todas formas, la escuela puede ayudarle mediante un programa de trabajo individualizado.

### 10. Orientaciones.

En primer lugar, abordaremos este caso mediante entrevistas con la familia y probablemente aconsejaremos la derivación a un Centro de Salud Mental.

En segundo lugar, confeccionaremos un programa en relación a los aspectos siguientes:

- Hábitos: bata y «fila».
- Representación gráfica: dibujo.
- Juego: construcciones y juego simbólico.
- Habilidad manual.

Seguimiento bimensual.

Cuadro 5

### 3.4.2. La observación del alumno en el recreo

Aunque para nosotros se sitúa en otro nivel, querríamos comentar brevemente la observación del alumno en el recreo. A veces descubrimos que para entender mejor las dificultades y la situación personal del alumno hay que hacer una observación en un contexto muy diferente al del aula. Así, el objetivo que damos a la observación en el recreo es el de complementar la información que ofrece la realizada en el aula. Se trata de ver cuál es la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no hay una actividad pautada por un adulto, ni tampoco hay un adulto que marque los límites de un modo muy próximo y constante. Con mucha frecuencia realizamos la observación en el recreo cuando se trata de una demanda de un alumno con dificultades de relación.

A continuación señalaremos los aspectos que habrá que retener en la observación:

#### 1. Actividades a la hora de juego

Se trata de señalar qué hace el alumno durante el rato de juego: correr, jugar con material, con arena, juegos agresivos, pelearse...

#### 2. Actitud en el juego

Aquí nos referimos a cómo se muestra el niño durante el rato de juego y qué papeles adopta: inquieto, excitado, relajado, tenso, alborotado, distraído, intranquilo, va a remolque, propone cosas, tiene poca iniciativa, busca pelea, interfiere el juego de otros...

#### 3. Relación con compañeros

En este apartado habría que anotar qué relación establece con los niños en el recreo: juega solo, en grupo pequeño, con un niño, cambia de compañeros de juego, juega con niños de otras clases, busca a un hermano, se engancha a los niños, los sigue, es dependiente, es agresivo...

#### 4. Relación con adultos

Aquí se trata de prestar atención sobre la relación que el niño establece con los adultos que están en el patio: demanda de atención, frecuencia, se queja, pide protección; respuesta que da el maestro.

### 5. Normas y hábitos

Nos referimos aquí a la capacidad que tiene el alumno de aceptar las normas y hábitos que rigen en el recreo: sale del recreo cuando le corresponde, arranca flores, hace caso del timbre cuando suena, acepta las normas, tira papeles al suelo...

En el cuadro 6 presentamos un ejemplo de una observación de un niño de parvulario en el recreo.

### 3.5. Revisión de los trabajos de clase

Como un elemento más dentro del diagnóstico psicopedagógico, la revisión de los trabajos de clase es un instrumento que nos ayuda a completar la observación, ya que nos permite analizar las realizaciones del alumno, así como los materiales que utiliza.

Uno de los objetivos básicos es ver cómo son las producciones de los niños, el tipo de trabajo que realizan, sus errores más frecuentes... para formarnos una idea más clara de sus posibles dificultades y las estrategias que utilizan.

Dado que observamos resultados finales, es necesario poder comentarlos con el maestro y con el mismo niño, ya que cada uno de ellos nos puede ofrecer su visión y aportar más datos que nosotros, únicamente examinando los trabajos, no habríamos inferido. Así, es necesario comparar los trabajos con los del resto del grupo-clase, constatando si las diferencias son significativas o no.

Otro aspecto que nos permitirá detectar la revisión de trabajos es el trabajo real que se realiza en la clase, cuáles son las tareas que se hacen con más frecuencia y cuáles se hacen muy esporádicamente o casi nunca. Además, podemos observar la implicación del maestro en los trabajos de sus alumnos, cómo los evalúa y valora, si se hacen correcciones y de qué tipo son.

Vemos, pues, que revisar los trabajos aporta información tanto sobre aspectos concretos en el diagnóstico de un alumno como en otros puntos que se refieren a la dinámica misma de la clase. Este hecho nos permitirá poder dar una respuesta muy amplia al maestro en muchos casos, sobrepasando al alumno en concreto para entrar en aspectos de metodología y organización escolar.

### PAUTA DE ANALISIS DE LA OBSERVACIÓN EN EL RECREO

Nombre J.

Fecha 28-4-1986

Escuela:

Clase: Parvulario, 5 años

Tiempo de observación 10.15 h. a 10.30 h.

#### 1. Actividades a la hora de juego.

Habla con una señora que está en la verja del recreo (la abuela). Corre detrás de un niño. Este juego dura sólo unos segundos. J. no lo sigue. Da vueltas y saltitos por el patio. Vuelve a hablar con su abuela. Imita al maestro: «A clase», tocando las palmas (lo hace 2 veces).

#### 2. Actitud.

Distraído. Va sonriente.

#### 3. Relación con los compañeros.

Va detrás de un niño corriendo por el patio. Un niño lo llama un momento. J. va, no establece juego y vuelve con la abuela. Está en la verja con una niña rubia.

#### 4. Relación con adultos.

Habla conmigo. Me dice que su abuela está en la verja. Le digo que vaya a jugar. La abuela se muestra amable (besos, se dan la mano). En ningún momento se dirige al maestro.

#### 5. Normas y hábitos.

Entra en clase cuando lo dice el maestro. Le enseña las manos sucias.

Cuadro 6: Pauta de análisis de la observación en el recreo\*

\* Transcripción original de la observación en el recreo.

*PAUTAS DE REVISION DE TRABAJOS DE CLASE (Parvulario y Ciclo Inicial).*

Nombre .....  
Clase .....  
Escuela .....  
Fecha .....

*Soporte de los trabajos*

Material base que utiliza: cuaderno, libreta, carpeta, hojas...  
Regularidad de los trabajos.

*Orden y organización*

Impresión general de la calidad de los trabajos: orden del cuaderno, colocación de las hojas en la carpeta, pulcritud, tareas acabadas/incompletas...  
Presentación de las tareas: encabezamiento, márgenes...

*Dibujo*

Colocación de los dibujos: llena toda la hoja, el centro, una esquina...  
Colores: riqueza de colores, utilización que hace de ellos, realismo...  
Nivel de representación: madurez respecto al grupo, realismo, transparencias, detalles, figura humana...  
Rellenar figuras: perfeccionismo, rayadas, impulsivo.

Cuadro 7: Pauta de revisión de trabajos de clase (Parvulario y Ciclo Inicial)

*Copia/Imitación grafismos*

(cenefas en los pequeños; escritura en los más grandes)  
Direccionalidad, paralelismo entre líneas, uniones, medida, trazo sinuoso...  
(papel pautado/papel sin pauta/tipo de pauta...).

*Habilidad manual*

(recortar, pegar adhesivos, *collages*, trabajos manuales, plastilina, rompecabezas...)  
Habilidades y dificultades respecto al grupo.

*Contenidos*

Cuadro 7

Paro/cicl. Inicial

CM y CS

En este sentido, hemos elaborado dos pautas para poder analizar los trabajos de los alumnos de una manera sistemática y ordenada: una de ellas hace referencia al Parvulario y Ciclo Inicial (véase el cuadro 7), y la otra al Ciclo Medio y Ciclo Superior (véase el cuadro 8).

Los apartados que recogemos se configuran en bloques diferentes. Unos comprenden el orden, la organización y el material: los otros están destinados a los contenidos, que van desde los aspectos más globales, dibujos, grafismos..., sobre todo en los alumnos de cursos bajos, hasta áreas concretas de aprendizaje.

*PAUTA DE REVISION DE TRABAJOS, (Ciclo Medio y Ciclo Superior)*

Nombre .....  
Clase .....  
Escuela .....  
Fecha .....

*Soporte material*

Si tiene los libros y todo el material que hay que traer.  
Tipo de libreta, cuaderno... donde se hacen los trabajos.  
Periodicidad y regularidad de los trabajos.

*Orden y organización*

Título, márgenes, fecha, distribución del trabajo en la hoja.  
Tipo de escritura.  
Impresión general de los trabajos (pulcritud, calidad, orden...).  
Trabajos inacabados.

*Anotaciones del maestro*

Notas, correcciones, tachones, valoraciones...

*Contenido*

*Actitud del niño/niña*

En el momento en que se miran sus trabajos: comentarios, justificaciones, lo ordena en el momento...  
Recuerda los trabajos que ha hecho, sabe explicarlos.

*Actitud del maestro*

Comparación con otros niños.  
Comentarios, justificaciones, valoraciones... tanto positivos como negativos.

*Orientaciones*

Anotar tanto las que se refieren al maestro como al niño/a.  
Aspectos que hay que trabajar.  
(Próximos encuentros.)

Cuadro 8: Pauta de revisión de trabajos (Ciclo Medio y Superior)

Para los alumnos de los Ciclos Medio y Superior hemos introducido unos apartados para anotar las actitudes, tanto del maestro como del niño, al revisar los trabajos (comentarios, justificaciones, explicaciones sobre algún trabajo determinado...).

En la idea ya expuesta anteriormente de ir avanzando pequeños comentarios y sugerencias antes de la devolución, incluimos un apartado de orientaciones donde creemos que pueden concretarse aquellas cuestiones dirigidas al maestro o al alumno que pueden ser objeto de modificaciones a partir de aquel momento.

Para acabar, diremos que, si bien la revisión de los trabajos de clase está enmarcada dentro del proceso del diagnóstico psicopedagógico, nos resulta de mucha utilidad en los seguimientos, sobre todo en los alumnos mayores, ya que ofrece a los niños un espacio para reflexionar sobre sus propios trabajos y nos permite actuar con ellos conjuntamente dando orientaciones, estableciendo que cosas van bien, cuales habría que ir cambiando... Asimismo, nos permitirá llegar a acuerdos mutuos que revisaremos posteriormente.

En la medida que vayamos introduciendo estos elementos de una manera más generalizada tendremos más criterios de valoración y más posibilidades de actuación.

En los cuadros 9 y 10 presentamos la información extraída de la revisión de los trabajos de clase de una niña de 2.º de EGB (cuadro 9) y de un niño de 4.º de EGB (cuadro 10).

que atenuemos?

**PAUTA DE REVISIÓN DE TRABAJOS DE CLASE**  
(Parvulario y Ciclo Inicial)

Alumno ..... Eva ..... Clase ..... 2 ..... Escuela .....  
Maestro .....

---

**SopORTE de los trabajos.**

Un cuaderno de trabajo (libro, Ed. Vicens Vives) para cada área: lengua castellana, lengua catalana, matemáticas y experiencias. Cada tema que se trabaja tiene bastantes ejercicios que hacer. Ritmo lento, pero acaba los trabajos, excepto el cuaderno de matemáticas.

---

Además de los libros tienen un cuaderno grande de hojas blancas para dibujar y una libreta pequeña (cuadrícula) para trabajos extra que pone la maestra en clase.

No se trabaja con hojas sueltas.

---

**Orden y organización**

En general los ejercicios de los libros (que vienen bastante pautados a nivel de espacios para escribir, líneas...) los hace bastante limpios, con grafismo claro: en el de matemáticas, sin embargo, ha borrado mucho, hasta llegar a agujerear la página en algunos casos.

En la libreta de trabajos «extra» (ejercicios concretos de lengua y matemáticas escritos por la maestra) hay orden y organización.

---

**Dibujo**

Bien elaborado, pulido. Detallista. Bien coloreado: utiliza colores variados (rotuladores) y tiene precisión al pintar espacios cerrados. La figura humana que dibuja contiene las partes importantes del cuerpo y de la cara.

Nivel medio respecto al grupo.

Centra los dibujos en la hoja.

Cuadro 9: Pauta de revisión de trabajos de clase \*  
(Parvulario y Ciclo Inicial)

\* Información recogida de los trabajos de los niños

**Copia/Imitación grafismos**

Es correcta. Hay pocos ejercicios de copia. En la libreta tiene la copia de palabras que ha escrito mal y que la maestra le hace repetir varias veces.

Grafismo: se entiende; direccionalidad correcta, enlaza bien.

Medida media, trazo redondo (relajado): presión del lápiz normal.

---

**Habilidad manual**

No se han observado los trabajos manuales.

---

**Contenidos**

Lengua- En el cuaderno de trabajo hay ejercicios referentes a un texto:

— comprensión lectora (preguntas): lo hacen solos

— vocabulario: se explica al grupo.

● Junta palabras.

● Omite letras y sílabas (dificultades en el lenguaje oral).

Matemáticas- Cuaderno de trabajo:

— Operaciones de suma y resta.

— Problemas: se hacen en grupo.

— Faltan trabajos por hacer.

● Borra con frecuencia en las operaciones: se equivoca en el cálculo: no se fija en si es suma o resta cuando las operaciones están mezcladas.

● Le cuesta colocar cantidades.

Cuadro 9

REVISION DE TRABAJOS (Ciclo Medio y Ciclo Superior).  
NOMBRE ..... O.L. ....  
CLASE ..... 4.º EGB .....  
ESCUELA .....  
FECHA ..... 10 diciembre 1988 .....

*Soporte material*

Carpeta con separadores.

*Orden y organización*

Desordenado. Hojas boca abajo.  
Fechas mezcladas; algunas hojas no corresponden a la materia concreta.  
Se respetan el margen y la fecha.  
Aspecto general: desordenado, trabajos poco exactos.

*Anotaciones del maestro*

De tipo B. o Mal, no en todas las hojas.

*Contenido*

Lenguaje: muy basado en ejercicios del libro de texto. Casi no hay producciones propias, 1 o 2 textos libres.

*Actitud del niño/niña*

Dice que algunos dibujos de plástica están por acabar.

*Actitud del maestro*

En estos momentos no está presente: previamente me ha comentado que es desordenado y sucio, y con pocos hábitos de trabajo.

*Orientaciones*

Le comento a O. que sus trabajos están un poco desordenados y que estaría bien que los arreglara.  
Parece que no ha archivado sus hojas en la carpeta de anillas de la clase, le recomiendo que lo haga.

9 febrero 1987: El mismo dice que tiene trabajos sin archivar; también se ven trabajos sin terminar. Desorden en las fotocopias de sociales y naturales.

Cuadro 10: Pauta de revisión de trabajos (Ciclo Medio y Superior) \*

\* Información recogida de los trabajos de los niños

### 3.6. Trabajo individual con el alumno

Es evidente que un momento muy importante dentro del proceso de diagnóstico psicopedagógico es el conocimiento del niño en el nivel individual. En la gran mayoría de los casos realizamos entrevista y exploración del niño, ya que consideramos que aportan una información básica para la valoración correcta de las dificultades que presenta y para la orientación posterior.

Queremos destacar que, antes de iniciar este trabajo individual, ya disponemos de un volumen considerable de datos sobre el niño que hemos ido obteniendo a través de la hoja de derivación, las entrevistas con el maestro, la observación del niño en la clase y también a partir de sus trabajos escolares. Conocemos, pues, de qué modo se muestra el niño en el aula, cómo aprende en este contexto, qué dificultades o problemas presenta y cómo interviene el maestro para ayudarle. Esta información que hemos recogido es la que nos permite concretar los aspectos que hay que conocer y/o profundizar en la situación de trabajo individual con el alumno. Este momento nos permite complementar la información que ya tenemos con nuevos datos, ofreciéndonos nuevos elementos para la valoración y orientación psicopedagógica.

Definimos el momento de trabajo individual con el alumno como una situación de observación en un contexto bien diferente al de la clase, ya que allí el niño constituye uno de los elementos del grupo, se interacciona con el maestro y el resto de los alumnos, y habitualmente se le plantean situaciones de enseñanza-aprendizaje colectivas. En cambio, en el trabajo individual fuera del aula, se da una interacción dual con el psicopedagogo, quien plantea al niño diversas tareas de forma individualizada. Esta situación nos permite observar cómo se manifiesta el niño en una relación comunicativa con un adulto poco conocido, y cómo reacciona y se comporta en las tareas concretas que se le proponen. De esta manera obtenemos un conocimiento más amplio del alumno y de su situación: qué grado de preocupación muestra hacia las dificultades detectadas, qué intereses tiene, cómo son sus vivencias en la familia y en la escuela, qué conocimientos domina, qué aprendizaje puede hacer con o sin ayuda del adulto... todo ello nos permitirá diseñar las ayudas que precisa de forma más ajustada.

En función de la información que pretendemos recoger,

planificamos uno o varios encuentros con el niño. Estas sesiones individuales se concretan en entrevistas abiertas con preguntas no sistematizadas, en entrevistas con cuestiones más pautadas, y con exploraciones concretas sobre aspectos psicológicos y/o pedagógicos.

### 3.6.1. *La entrevista con el alumno*

Generalmente la entrevista con el niño la realizamos fuera del aula, excepto en los niveles de Parvulario, en que en general buscamos un espacio dentro de la clase que nos permita estar con el alumno sin interferir demasiado ni ser interferidos por la dinámica del grupo. Ello lo hacemos porque pensamos que el marco físico de la clase constituye el ámbito de la escuela más conocido y familiar para el niño pequeño; consideramos que quedándonos a trabajar en el aula se favorece el establecimiento de una relación más espontánea con nosotros. En la entrevista con el alumno estimamos necesario identificarnos y explicarle el motivo por el que lo hemos convocado. Asimismo es conveniente precisar si haremos una o varias sesiones, y las tareas que le propondremos. PlanTEAMOS la entrevista como una situación abierta, cuyo curso, amplitud y contenido se van definiendo progresivamente a partir de la situación interactiva entre el psicopedagogo y el niño. Nos interesa establecer una buena relación con el alumno en un clima tranquilo que favorezca su colaboración. Nuestras intervenciones pretenden aclarar al alumno que no se trata de una situación de examen igual que las que se dan en clase para obtener una nota, y procuramos mostrarnos como alguien que puede ayudarle.

En la entrevista es importante anotar la actitud que muestra el alumno ante nuestro interés por conectar con él, así como el tipo de comunicación que se establece y el grado de conciencia o de preocupación que presenta en relación a las dificultades o problemas. Intentamos obtener una visión amplia del niño mediante preguntas relativas al conocimiento de sí mismo, de cómo percibe la vida en la escuela (relación con los compañeros y maestros, rendimiento académico, intereses...), en la familia (relación con padres y hermanos, organización familiar, normas, conflictos...) y en el núcleo de relaciones sociales en que se mueve. Todos estos datos nos proporcionan un conocimiento más rico del sujeto y nos

permiten obtener una visión de sus necesidades en los diferentes niveles mencionados.

La entrevista con el alumno tiene para nosotros una entidad propia, independientemente de si *a posteriori* se realiza una exploración o no. Por otra parte, hay que destacar que la configuración y el tratamiento de la entrevista varían mucho, tanto en función de la edad del niño como del motivo por el cual nos ha sido derivado. En general, los alumnos mayores entienden más la problemática que viven y son más capaces de comunicar sus vivencias al psicopedagogo, al mismo tiempo que se muestran más receptivos en el momento que se les hace alguna indicación.

### 3.6.2. *La exploración individual*

Tal como hemos comentado, la entrevista individual tiene sentido por sí misma, ya que es el momento que permite un conocimiento más amplio del alumno, que hasta ahora sólo habíamos observado en el marco del aula. Sin embargo, descubrimos con frecuencia que nos falta completar los datos obtenidos en la entrevista con la información que nos aportan algunas pruebas psicológicas y pedagógicas. La finalidad de la exploración se concreta en obtener más información sobre el dominio de los contenidos del curriculum, sobre los aspectos que rigen el comportamiento del niño y también sobre el nivel de desarrollo de sus diferentes capacidades (intelectuales, motoras, emocionales). Es evidente que no podemos disociar estos tres ámbitos, ya que se hallan estrechamente relacionados, se condicionan mutuamente y forman parte de un todo único e indisoluble que es el niño. En consecuencia, queremos remarcar que no existen análisis aislados, sino más bien todo lo contrario; en la exploración de un ámbito determinado obtenemos a la vez informaciones sobre los demás que nos aportan una visión más integrada; por ejemplo, cuando se analizan las capacidades del niño, se exploran en relación a unos contenidos determinados y entonces también podemos analizar los aspectos de personalidad que influyen en esta situación.

El primero de los tres ámbitos mencionados -dominio de los contenidos de curriculum, entendidos como actitudes, procedimientos y conceptos- hace referencia a lo que sabe el alumno y a las estrategias que utiliza ante la tarea, así como a

los contenidos que puede llegar a dominar si recibe una ayuda (potencial de aprendizaje).

Planteamos, pues, situaciones de valoración de aprendizaje para conocer que y cómo aprende el niño, qué resultados obtiene y cómo llega a ellos; nos interesa poder observar el proceso que sigue el niño en la resolución de una tarea: cómo recibe la consigna, si planifica previamente los pasos a seguir, qué estrategias utiliza ante una dificultad, si es capaz de rectificar, si se bloquea y deja el trabajo inacabado, qué resultados obtiene... Hay que remarcar que, cuando le proponemos determinadas tareas, hemos de tener presentes los objetivos y contenidos del curriculum que sigue el alumno en el nivel que está cursando.

La interacción con el alumno nos aportará datos sobre las situaciones que favorecen su aprendizaje y, en consecuencia, podremos orientar al maestro para que lo ayude en la adquisición de nuevos conocimientos. Fundamentalmente nos interesa recoger los aspectos positivos observados, así como la potencialidad de aprendizaje, y a partir de ello se puede empezar a trabajar. En según qué casos, al psicólogo le interesa ir más allá de la información sobre el grado de asimilación de un contenido determinado y valorar la movilidad del aprendizaje y la respuesta del niño a la ayuda que se le ofrece, cómo tiene que ser esta ayuda, si le sirve en última instancia para comprender y resolver la tarea o situación que se le ha propuesto.

En este supuesto, pues, el psicólogo deja al margen su papel objetivo, de observador, para implicarse en la secuencia de aprendizaje en que la interacción con el niño cobra gran entidad, y es el psicólogo quien facilita, promueve, ayuda, contrasta, hace reflexionar, es decir, interviene adoptando un papel de agente de cambio parecido al del educador.

Respecto al ámbito de los aspectos emocionales, la exploración nos permite conocer el comportamiento personal del alumno: cómo se comunica, qué imagen tiene de sí mismo, qué mecanismos de defensa utiliza ante los conflictos, qué situaciones le resultan más gratificantes y en cuáles se muestra bloqueado, qué capacidad de frustración tiene... Esta información nos ayuda a entender mejor las dificultades que presenta el niño y nos permitirá ofrecer una orientación y propuestas más adecuadas a su situación personal.

Finalmente, con respecto al tercero de los ámbitos men-

cionados –el de los aspectos evolutivos– la información que anotamos nos servirá para conocer el desarrollo general del niño en este nivel, es decir, todo aquello que hace referencia a las variables psicoevolutivas y en el nivel de maduración cognitiva en que se encuentra. Aquí nos puede interesar tanto conocer el desarrollo concreto del área motora, como, por ejemplo, identificar las competencias representativas del alumno y su rendimiento escolar, entre otros aspectos.

Para obtener información sobre los tres ámbitos, la exploración se configura a partir de una serie de pruebas (estandarizadas/no estandarizadas). Queremos mencionar las diferentes pruebas que utilizamos habitualmente, no sin decir previamente que no disponemos de un conjunto fijo, sino que ante la especificación del caso se escogen las pruebas que respondan a la información requerida y que a la vez economizan tiempo en su realización y posterior corrección. Por otro lado, tampoco aplicamos las pruebas de forma rígida sino que, según el contexto, la demanda inicial y el tipo de datos que queremos obtener, las utilizamos diferenciadamente: realización total o parcial de la prueba, con intervenciones de ayuda o sin...

Las pruebas estandarizadas que utilizamos más habitualmente son el WISC (GLASSER, 1972), el WPPSI (WECHSLER, 1981) y el NEMI (ZAZZO, 1970) –pruebas de inteligencia–, así como la prueba de Bender (KOPPITZ, 1981) y la de Santucci (ZAZZO, 1979) –pruebas de organización perceptiva–, que nos informan sobre las competencias del niño; los gráficos proyectivos, como el test de la familia y el HTPP (KOPPITZ, 1976), que nos aportan datos sobre el área socio-afectiva del niño; pruebas psicomotoras como el test de lateralidad de Piaget-Head (ZAZZO, 1979), la prueba de Ozeretsky (ZAZZO, 1979) y la de PICQ y VAYER (1977), que nos dan información sobre el nivel evolutivo del niño.

Existen otras pruebas que hemos utilizado en determinados momentos; no las incluimos porque actualmente no son de uso habitual en nuestros equipos.

Las pruebas estandarizadas nos ofrecen una información ponderada, y en cierto modo universal, sobre los aspectos psicoevolutivos del niño. Además de obtener un resultado final, nos interesa observar los aspectos más cualitativos –no incluidos en los baremos– que se refieren a la actitud del niño y a las estrategias que utiliza.

La práctica cotidiana y la reflexión sobre nuestro trabajo nos ha llevado a considerar la escasez de instrumentos de valoración adaptados al marco escolar. Por este motivo, a lo largo de los últimos años hemos adaptado y/o elaborado otras pruebas. Los factores que hemos tenido presentes en esta tarea han sido, además de la adecuación a la realidad escolar en que nos hallamos inmersos, la funcionalidad y la rentabilidad de las pruebas. Hemos de tener en cuenta que una de las características del diagnóstico psicopedagógico es la brevedad del tiempo en que hay que ofrecer una valoración del caso al agente de la demanda (maestro o padres). Ello nos obliga a seleccionar aquellas pruebas que, con una inversión de tiempo más reducida, nos proporcionan un volumen de informaciones más importante y significativo.

Las pruebas elaboradas por los respectivos equipos se refieren mayoritariamente al ámbito pedagógico más que al psicológico. Es evidente que estas pruebas no tienen la significación ponderada y contrastada propia de las pruebas estandarizadas, pero en cambio su adecuación al entorno escolar y social de los niños diagnosticados es superior.

Consideramos que nos extenderíamos excesivamente si nos detuviéramos a explicar con detalle cada una de las pruebas elaboradas y/o adaptadas por nosotros; las citaremos con un breve comentario de cada una de ellas:

- Prueba de lenguaje oral para los niveles de Parvulario y Ciclo Inicial; estructurada en tres grandes apartados que incluyen diversos aspectos que hay que valorar: *a*) aspectos anatómico-fisiológicos (tono y relajación, respiración, voz, órganos articulatorios, percepción auditiva); *b*) lenguaje expresivo (fonética, morfosintaxis, contenido, uso); *c*) lenguaje receptivo (fonética, morfosintaxis, contenido, uso). En un protocolo individual registramos todo lo que va haciendo el niño, a partir de las situaciones presentadas, para un análisis posterior.

- Prueba de lectura y escritura, fundamentada en las investigaciones de A. Teberosky (FERREIRO, 1979); permite conocer el momento en que se encuentra el niño en el descubrimiento y aprendizaje de la lengua escrita. Las tareas que se proponen se incluyen en los apartados siguientes: escritura de nombres, clasificación de material gráfico, dictado de palabras y oraciones y escritura espontánea (letras/números). Disponemos de unos indicadores y niveles de construcción de la escritura para la interpretación de lo que ha hecho el niño.

- Prueba de la retención de cantidades y razonamiento lógico, que analiza diferentes contenidos matemáticos: el concepto de cantidad, la caracterización de objetos a través de las propiedades y las operaciones lógicas a que dan lugar. Se han tenido presentes para su elaboración los estudios e investigaciones realizados por Piaget y Dienes (PIAGET, 1967 y DIENES, 1984).

- Prueba de estado inicial para los niños susceptibles de atención individualizada a través del maestro de apoyo; incluye una serie de pruebas de elaboración propia y algunas pruebas estandarizadas. Las áreas que explora son: organización perceptiva, orientación espacial y temporal, psicomotricidad, lenguaje oral, lectura y escritura, matemáticas y personalidad.

- Prueba de nivel en el área de lenguaje; la hemos elaborado para diferentes niveles. Las pruebas que incluye son lectura, lectura silenciosa, comprensión de lectura, grafismo, dictado (preparado/no preparado), textos (descripción/narración). Nos sirven para conocer el dominio de los contenidos referidos al área de lectura y escritura.

- Prueba de nivel en el área de matemáticas, para el final del Ciclo Inicial: incluye los apartados de lógica, cálculo, operaciones de suma y resta, resoluciones de problemas. En cada uno de estos apartados se proponen al niño diversos ejercicios a nivel oral y a nivel escrito. La información obtenida nos permite saber qué contenidos matemáticos domina el niño.

Para finalizar, queremos mencionar que consideramos que la exploración es también sujeto de posibles cambios y replanteamientos a partir de las sucesivas reflexiones y análisis sobre la práctica cotidiana.