

Evaluación psicopedagógica: revisión sistemática

Psychopedagogical Assessment: Systematic Review

Avaliação Psicopedagógica: revisão sistemática

Nathaly Berrío García¹
Ciro Ernesto Redondo Mendoza²
Wilber Arduai Mejía Toro³

Recibido: 11 de marzo de 2019

Aprobado: 12 de octubre de 2019

Publicado: 20 de noviembre de 2019

Cómo citar este artículo:

Berrio G, N., Redondo C. y Mejía Toro, W. (2019). Evaluación psicopedagógica: Revisión sistemática. *Pensando Psicología*, 15(26), 1-27.
DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01>

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01>

- ¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3574-4101>
Correo electrónico: nberriogarc@uniminuto.edu.co
- ² Corporación Universitaria Minuto de Dios
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2357-7289>
- ³ Corporación Universitaria Minuto de Dios
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1921-0916>

Resumen

Introducción: La evaluación psicopedagógica es un proceso de recolección, análisis e interpretación de datos, con el fin de elaborar modelos explicativos del fenómeno de enseñanza y aprendizaje. Dicha evaluación se basa en el principio de que los sujetos que se encuentran inmersos en los procesos académicos, tienen condiciones singulares, con historias personales, familiares y escolares particulares.

Metodología: Se realizó una revisión sistemática sobre evaluación psicopedagógica. Los criterios de búsqueda y selección fueron: artículos arbitrados en inglés y español, publicados entre 2010 y 2018 en las bases de datos EBSCO, Dialnet Plus, ProQuest (Ciencias Sociales y Psicología), Redalyc, Jstor y Scielo, y que fueran investigaciones cualitativas.

Instrumentos: Para evaluar la calidad metodológica de las investigaciones compiladas, se empleó el "Framework For Assessing Qualitative Evaluations" del National Centre for Social Research, validado por dos expertas investigadoras.

Resultados: Se revisaron 22 estudios que cumplieron con los criterios de calidad. Las investigaciones fueron en su mayoría desarrolladas en España. Se encontró que los temas comúnmente asociados con la evaluación psicopedagógica son el aprendizaje y sus dificultades, evaluación en el aula, necesidades educativas especiales, discapacidad intelectual o altas capacidades intelectuales, diseño de programas de intervención, orientación escolar o educativa, educación inclusiva, diagnóstico, procesos cognitivos o funciones cognitivas, participación familiar, fracaso escolar e interdisciplinariedad. Entre los instrumentos de recolección de la información más empleados se destacan las matrices bibliográficas para las investigaciones documentales, las entrevistas (estructuradas y semi estructuradas) y algunas baterías estandarizadas.

Conclusión: Se evidencia un crecimiento notable en el interés científico y profesional sobre la evaluación en psicopedagogía en el mundo hispano hablante, liderado principalmente por España. Sin embargo, el contexto y necesidades de dicho país son diferentes en comparación a América Latina. Por lo tanto, se recomienda a los profesionales del área, proponer investigaciones que permitan comprender lo psicopedagógico desde todos sus diseños y paradigmas investigativos, bajo un contexto latinoamericano.

Palabras claves: aprendizaje, enseñanza, escuela, evaluación psicopedagógica, orientación y revisión sistemática.

Abstract

Introduction: Psychopedagogical evaluation is a process of data collection, analysis and interpretation, in order to develop explanatory models of the phenomenon of teaching and learning. This evaluation is based on the principle that subjects who are immersed in academic processes have their own unique conditions and their own personal, family and school stories.

Methodology: A systematic review of psychopedagogical evaluation was carried out. The search and selection criteria required that the articles be in English and Spanish, be a related to qualitative research and have been published between 2010 and 2018 in the following databases: EBSCO, Dialnet Plus, ProQuest (Social Sciences and Psychology), Redalyc, Jstor and Scielo.

Instruments: To evaluate the methodological quality of the compiled investigations, the "Framework for Assessing Qualitative Evaluations" of the National Center for Social Research was employed, validated by two research experts.

Results: 22 studies that met the quality criteria were reviewed. The investigations were mostly developed in Spain. It was found that the issues, commonly associated with psychopedagogical evaluation,

are with regards to learning and learning difficulties, classroom evaluation, special needs education, intellectual disability or high intellectual abilities, design of intervention programs, school or educational orientation, inclusive education, diagnosis, cognitive processes or cognitive functions, family participation, school failure and interdisciplinarity. The instruments most used for the collection of information were bibliographic matrices for documentary research, interviews (structured and semi-structured) and some standardized tests.

Conclusion: There is a notable growth in scientific and professional interest in psychopedagogical evaluation in the Spanish-speaking world, mainly led by Spain. However, the context and the country's needs are different compared to those of Latin America. Therefore, it is recommended that professionals in the area perform research to understand psychopedagogy in all its forms and research paradigms, under a Latin American context.

Keywords: learning, teaching, school, psychopedagogical evaluation, systematic guidance and review

Resumo

Introdução: A avaliação psicopedagógica é um processo de coleta, análise e interpretação de dados, com o objetivo de desenvolver modelos explicativos do fenômeno de ensino e aprendizagem. Essa avaliação é baseada no princípio de que os sujeitos imersos em processos acadêmicos têm suas próprias condições e suas próprias histórias pessoais, familiares e escolares.

Metodologia: Foi realizada uma revisão sistemática da avaliação psicopedagógica. Os critérios de busca e seleção exigiram que os artigos fossem em inglês e espanhol, fossem relacionados à pesquisa qualitativa e foram publicados entre 2010 e 2018 nas seguintes bases de dados: EBSCO, Dialnet Plus, ProQuest (Ciências Sociais e Psicologia), Redalyc, Jstor e Scielo.

Instrumentos: Para avaliar a qualidade metodológica das investigações compiladas, foi empregada a "Estrutura para Avaliação de Avaliações Qualitativas" do Centro Nacional de Pesquisa Social, validada por dois especialistas em pesquisa.

Resultados: foram revisados 22 estudos que atendiam aos critérios de qualidade. As investigações foram principalmente desenvolvidas na Espanha. Verificou-se que os problemas, comumente associados à avaliação psicopedagógica, referem-se a dificuldades de aprendizagem e aprendizagem, avaliação em sala de aula, educação de necessidades especiais, deficiência intelectual ou alta capacidade intelectual, desenho de programas de intervenção, orientação escolar ou educacional, educação inclusiva, diagnóstico, processos cognitivos ou funções cognitivas, participação da família, reprovação escolar e interdisciplinaridade. Os instrumentos mais utilizados para a coleta de informações foram matrizes bibliográficas para pesquisa documental, entrevistas (estruturadas e semiestruturadas) e alguns testes padronizados.

Conclusão: Há um notável crescimento do interesse científico e profissional na avaliação psicopedagógica no mundo de língua espanhola, liderado principalmente pela Espanha. No entanto, o contexto e as necessidades do país são diferentes em comparação com as da América Latina. Portanto, recomenda-se que os profissionais da área realizem pesquisas para entender a psicopedagogia em todas as suas formas e paradigmas de pesquisa, em um contexto latino-americano.

Palavras-chave: aprendizagem, ensino, escola, avaliação psicopedagógica, orientação e revisão sistemática

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan en los escenarios escolares articulan acciones, internas y externas, institucionales y contextuales, para la búsqueda de la calidad de la educación. En dichos procesos, es importante el análisis de los diferentes factores que posibilitan o problematizan su correcto funcionamiento en las aulas. Uno de estos factores se relaciona con una adecuada caracterización de los sujetos que se convierten en el objeto/sujeto del esfuerzo formativo: los estudiantes. Para dicha caracterización, se requieren acciones diagnósticas como las que refieren Gates y Bazán (2002), las cuales tienen el propósito principal de "recolectar información y analizarla con el objeto de planear un programa educativo psicopedagógico, destinado a subsanar o compensar las deficiencias que presenta el niño con dificultades en el aprendizaje" (p.8).

Si se considera que el diseño de un programa de intervención requiere de un diagnóstico inicial, entonces es pertinente reafirmar el término que proponen García y González (1992) de "Evaluación Psicopedagógica" el cual definen como el "proceso de recogida, tratamiento e interpretación de datos... de análisis y valoración de los mismos, encaminados a la elaboración de modelos funcionales explicativos del fenómeno de enseñanza y aprendizaje (diagnóstico)" (p.163). Esta definición la complementan Colomer, Masot y Navarro (2001) (como se citó en Henao, Martínez y Tilano, 2007) al entenderla como un "proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación académica" (p.77).

Adicionalmente, el principio de la evaluación psicopedagógica parte de reconocer que los sujetos que se encuentran inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen condiciones singulares porque cada uno tiene una historia personal, familiar y académica particular. Precisamente, la evaluación se concreta con el análisis del historial del estudiante, de su proceso, además de las condiciones familiares, escolares y sociales que pueden estar afectando el desarrollo habitual del estudiante (Solíz, Uriarte y Valverde, 2012).

Por esta razón, la evaluación psicopedagógica permite precisar el proceso formativo del estudiante, al confrontar la competencia curricular que éste debe adquirir, con sus necesidades y sus potencialidades, para identificar ritmos de aprendizaje, proporcionar orientación a directivos, docentes y familia y para hacer las remisiones necesarias (Solíz et al., 2012). Para Bruecker y Bond (1981), la evaluación psicopedagógica también permite establecer las causas que pueden entorpecer el progreso individual de cada estudiante respecto a la situación de enseñanza y aprendizaje,

acomodándola así a sus características y necesidades, esto con la finalidad de apoyar su desarrollo y la superación de las dificultades o retrasos (como se citó en Cardona, Chiner y Lattur, 2006).

El tipo de diagnóstico que la evaluación psicopedagógica determina, lo describen Bruecker y Bond (1981, como se citó en Cardona et al., 2006), quienes hablan de un *alcance general* o colectivo y que tiene una naturaleza preventiva; un *alcance analítico*, que incluye, además del diagnóstico grupal; un *análisis individual*, con énfasis en el proceso académico con la intención de planear un programa de intervención; y por último, un *alcance individual*, que se interesa por la valoración del estudiante mismo para adquirir información más veraz de su funcionamiento, ya sea porque se observan dificultades o fracasos continuos o porque desean conocer su rendimiento académico. En el caso de que el diagnóstico se le hiciera a un alumno que no reporte alguna necesidad, se le daría un valor preventivo o predictivo.

Por otra parte, para la realización de la evaluación psicopedagógica, la opción de un modelo permite no solo tomar las concepciones teóricas, sino también practicar ciertos procedimientos, métodos y técnicas de evaluación. A propósito, Cardona et al. (2006), presentan cuatro modelos utilizados en el ámbito de la psicopedagogía:

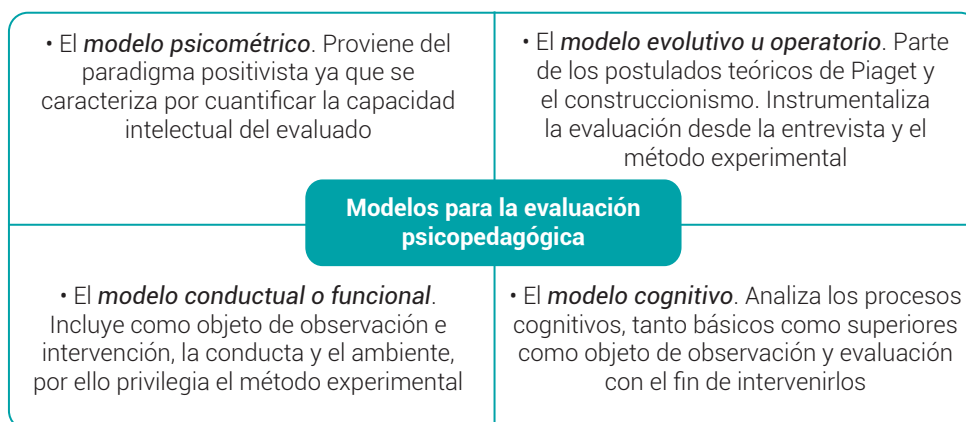


Figura 1. Modelos para la evaluación psicopedagógica

Fuente: elaboración propia a partir de Cardona et al. (2006)

Actualmente, la evaluación psicopedagógica se ha convertido en una estrategia que acompaña al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de los niveles y estructuras del sistema educativo. Además, contiene constructos teóricos que interesan a la comunidad académica que investiga en esta línea. Es por ello, que el presente estudio se pretende desarrollar una revisión sistemática de

artículos cualitativos en el área, con la intención de estructurar una línea de análisis, con respecto a la tendencia de las actuales investigaciones.

Método

Se realizó una revisión sistemática cualitativa de la literatura científica disponible sobre evaluación psicopedagógica. Las revisiones sistemáticas son un tipo de estudio que emplea la búsqueda sistemática y exhaustiva de las investigaciones, y su selección por medio de estrategias explícitas reproducibles, como estrategias para limitar los sesgos (Ferreira y Alonso, 2011).

Fuentes de información

En primer lugar, se hizo una búsqueda de artículos con enfoque cualitativo y texto completo, arbitrados, en inglés y español, publicados entre 2010 y 2018, en las bases de datos EBSCO, Dialnet Plus, ProQuest (Ciencias Sociales y Psicología), Redalyc, Jstor y Scielo, con los descriptores contenidos en la tabla 1.

Tabla 1. Descriptores preliminares para la búsqueda en bases de datos especializadas

	Descriptor español	Descriptor inglés
1	informe OR dictamen AND psicopedag*	report OR dictum AND psychopedagog*
2	rendimiento OR desempeño AND escolar OR academico AND psicopedag*	performance AND school OR academic AND psychopedagog*
3	educacion AND primaria OR secundaria AND evaluacion AND psicopedag*	education AND primary OR secondary AND assessment AND psychopedagog*
4	contexto AND famil* OR social AND evaluacion AND psicopedag*	context AND famil* OR social AND assessment AND psychopedagog*
5	escala OR cuestionario AND evaluacion AND psicopedag*	scale OR questionnaire AND assessment AND psychopedagog*
6	“contexto educativo” OR “contexto escolar” AND evaluacion AND psicopedag*	“educational context” OR “school context” AND assessment AND psychopedagog*
7	evaluacion AND psicopedag*	assessment AND psychopedagog*

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Los resultados de la búsqueda preliminar se observan en la tabla 2. Luego, con base en los datos obtenidos, se procedió a reducir el número de bases de datos consultadas

y también los descriptores, como se reporta en la tabla 3. Esto se realizó ya que en las fases de revisión de títulos y resúmenes, se encontraron resultados que distaban del objetivo de la revisión sistemática, y de su temática.

A continuación, se retiraron los artículos duplicados y se filtraron de acuerdo con el tema o la población de estudio, el tipo de documento y el idioma, de acuerdo a la información disponible en el título y el resumen. Asimismo, se descartaron las investigaciones que no cumplían los criterios de calidad.

Finalmente, se incluyeron 57 estudios cualitativos en la revisión sistemática, de los cuales se revisó el texto completo. El procedimiento se resume en la figura 1.

Tabla 2. Resultados de la búsqueda inicial en bases de datos especializadas

Descriptor	EBSCO		Dialnet Plus		ProQuest Ciencias Sociales		ProQuest Psicología		Redalyc		Jstor		Scielo		Total documentos
	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	
1	3033	1204735	2	0	20254	5092084	570599	58949105	44	0	1	0	0	0	65839856
2	4594	203503	21	6	8078	509338	177433	3037205	1219	57	2	5	2	0	3941454
3	2053	110989	43	0	5751	419897	46297	1738775	3	20	12	1	1	0	2323828
4	2285	52025	40	3	26134	413429	26175	414266	34	39	4	4	0	0	934430
5	9699	108	56	0	19970	920	207049	10194	27	0	25	0	3	0	248023
6	146	943	8	1	1065	6648	1635	8435	11	7	0	0	0	0	18899
7	72	41	214	17	838	187	1067	224	59	81	339	122	20	11	976
															Total 73307466

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Para evaluar la calidad metodológica de las investigaciones cualitativas compiladas, se empleó un instrumento apropiado para este tipo de artículos, con el fin de conservar el rigor de la revisión sistemática.

En primer lugar, se revisaron los instrumentos disponibles, incluyendo el Standards for Reporting Qualitative Research (SRQR, enfocado en ciencias de la salud, y se preseleccionaron dos guías que podrían ajustarse a estudios cualitativos en ciencias sociales. Luego, estas dos guías de evaluación seleccionadas: la "Plantilla para ayudarte a entender un estudio cualitativo" de las Guías CASPe de Lectura Crítica de la Literatura Médica y el "Framework For Assessing Qualitative Evaluations" del

National Centre for Social Research, fueron revisadas por dos investigadoras expertas que no se conocían entre sí, y que no hacían parte del grupo de investigación para la revisión sistemática. A las revisoras se les remitió el objetivo de la revisión sistemática con los dos instrumentos, para que evaluaran su pertinencia.

La recomendación de ambas investigadoras se orientó al uso del "Framework For Assessing Qualitative Evaluations", ya que consideraron que los principios, criterios e indicadores que propone para la evaluación de investigaciones cualitativas son claros, están bien definidos, evidencian una revisión amplia de la literatura sobre el tema, y no incluye términos que en el contexto pueden inducir error y/o confusión.

El "Framework For Assessing Qualitative Evaluations" incluye 18 aspectos que evalúan la calidad de los hallazgos, el diseño, la muestra, la recolección y el análisis de datos, las consideraciones éticas, entre otros. Se procedió a evaluar la calidad de los artículos con la guía del instrumento recomendado y finalmente se estableció cuáles serían incluidos en la revisión, de acuerdo con los grados de recomendación de la tabla 4. La evaluación de calidad de los estudios se describe en la tabla 5.

Tabla 3. Resultados de la búsqueda final en bases de datos especializadas

Descriptor		Jstor		Scielo		EBSCO (Fuente académica y Académica Search Complete)		Dialnet Plus		Redalyc		Total, documentos
Descriptor español	Descriptor inglés	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	Número de resultados Esp	Número de resultados Ing	
evaluación AND psicopedagog*	assessment AND psychopedagog*	39	11	20	11	33	3	177	3	53	37	387

Fuente: Elaboración propia

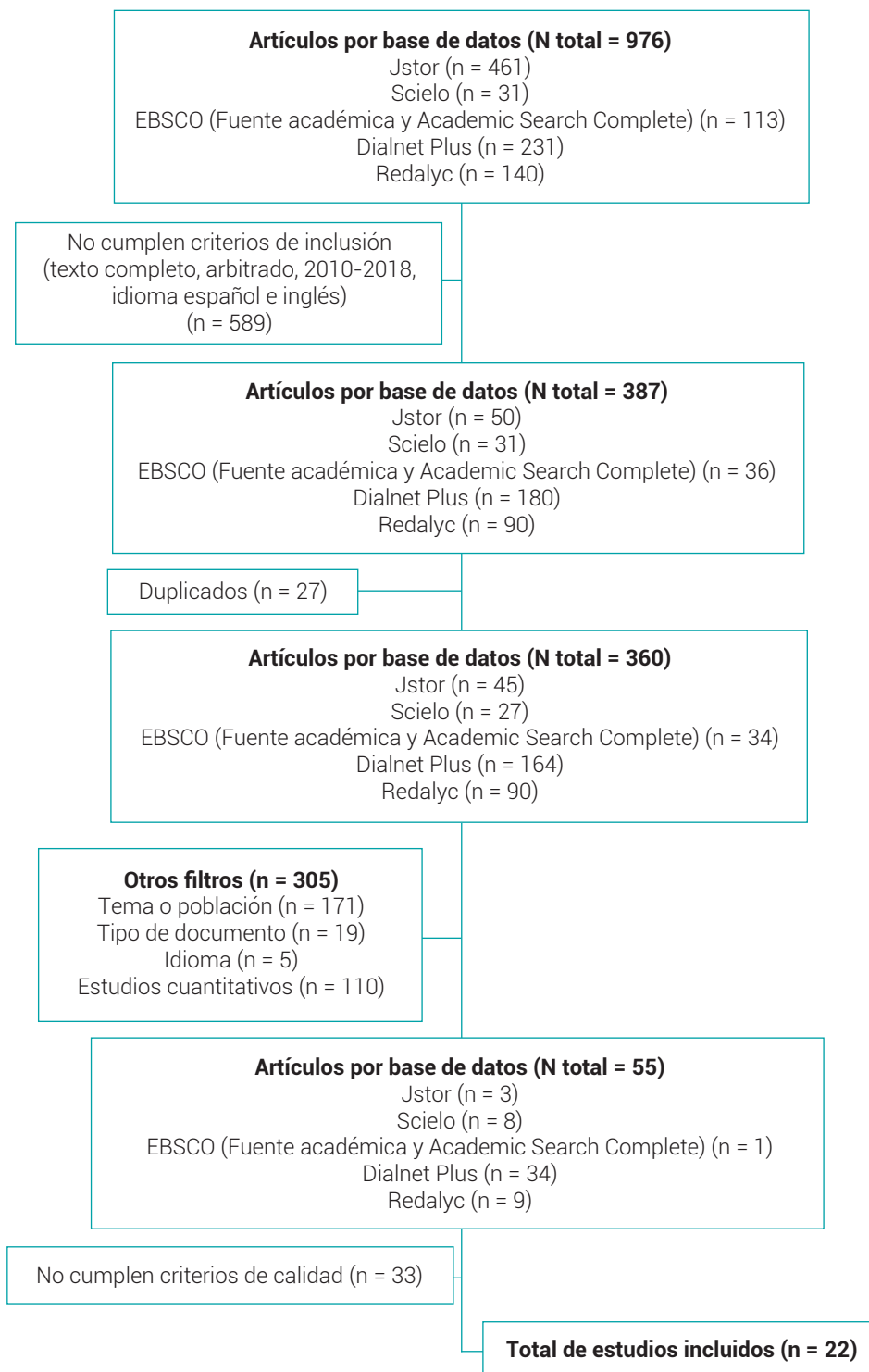


Figura 2. Flujograma de revisión sistemática sobre evaluación psicopedagógica

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Grados de recomendación con base en el Marco de referencia para evaluar estudios cualitativos

Grado de recomendación	Calidad del artículo
1	Extremadamente recomendable: cuando la respuesta cumple plenamente con los indicadores de calidad en 16 a 18 preguntas del marco de referencia.
2	Recomendable: cuando la respuesta cumple plenamente con los indicadores de calidad en 13 a 15 preguntas del marco de referencia.
3	Ni recomendable, ni desaconsejable: cuando la respuesta cumple con los indicadores de calidad en 10 a 12 preguntas del marco de referencia.
4	No recomendable: cuando la respuesta cumple con los indicadores de calidad en 9 o menos preguntas del marco de referencia.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Evaluación de calidad con base en el Marco de referencia para evaluar estudios cualitativos

Base de Datos	Artículo	Grado de recomendación
Jstor	Fernández (2011)	3
	Montanero (2014)	3
	MacLellan y Soden (2012)	4
Scielo	Euan y Echeverría (2016)	2
	Massani, García y Hernández (2015)	4
	Ortiz y Mariño (2014)	4
	Wald, Hamuy, Guendian y San Sebastián (2012)	4
	Roque y Domínguez (2012)	4
	Rego, y Schlemenson (2010)	4
	Robaina, Riesgo y Robaina (2007)	4
	Ramírez (2007)	4
Redalyc	Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo (2018)	3
	Covarrubias y Marín (2015)	2
	González y Cutanda (2013)	4
	Hernández (2017)	4
	Lizarazo y Gómez (2011)	4
	Mendoza (2017)	4
	Montes, Cardona y Duque (2014)	3
	Solovieva, Lázaro, Rosas, Quintanar, Escotto y Sánchez (2014)	3
	Vercellino (2012)	4

(continúa)

(viene)

Base de Datos	Artículo	Grado de recomendación
Dialnet Plus	Latorre y Puyuelo (2016)	2
	Pegalajar y Colmenero (2013)	3
	Castaño (2011)	4
	Rodríguez (2012)	4
	Sosa (2010)	4
	De la Torre (2012)	4
	Martínez (2012)	4
	Martín (2010)	4
	Espinoza (2017)	3
	Moral y Pérez (2010)	3
	Chastinet, Morais, Solovieva y Quintanar (2010)	2
	Espejo, B. (2012).	4
	González, Vieira y Vidal (2017)	2
	Luque, Hernández y Luque (2016)	2
	Castaño (2011)	4
	Luque, Elósegui y Casquero (2016)	3
	García, Grau y Garcés (2014)	3
	Urzaiz y Paniagua (2012)	4
	García (2012)	4
	Nieva, Fernández y Desmots (2012)	4
	Sánchez (2012)	4
	Timoneda (2012)	4
	Méndez, Cruz y Espinosa (2014)	3
	León y Fernández (2017)	3
	Parra, Gomariz y Sánchez (2011)	4
	López y Fernández (2014)	4
	Castro y Vilà (2014)	3
	Espinoza (2016)	4
	Cándales (2012)	4
	Mendoza, Terranova, Zambrano y Macías (2014)	3
	González 2013)	4
	Romeu, Macías y Cobas (2011).	4
García y Sánchez (2013)	3	
Calzadilla (2017)	4	
Ebsco	Leyva (2011)	3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Artículos considerados para el análisis de la revisión

Base de Datos	Artículo
Jstor	Fernández (2011)
	Montanero (2014)
Scielo	Euan y Echeverría (2016)
Redalyc	Amor et al. (2018)
	Covarrubias y Marín (2015)
	Montes et al. (2014)
	Solovieva et al. (2014)
Dialnet Plus	Latorre y Puyuelo (2016)
	Pegalajar y Colmenero (2013)
	Espinoza (2017)
	Moral y Pérez (2010)
	Chastinet et al. (2010)
	González et al. (2017)
	Luque, Hernández y Luque (2016)
	Luque, Elósegui y Casquero (2016)
	García et al. (2014)
	Méndez et al. (2014)
	León y Fernández (2017)
	Castro y Vilà (2014)
	Mendoza et al. (2014)
	García y Sánchez (2013)
Ebsco	Leyva (2011)

Fuente: Elaboración propia

Resultados

El análisis de los resultados se presenta a partir de los 22 artículos que obtuvieron grados de recomendación en los niveles 2 y 3, referidos en la tabla 6.

Lugar de investigación

Entre los lugares en los cuales el tema de la evaluación psicopedagógica es considerado tema de interés investigativo, se encuentra España como líder con 13 investigaciones, seguido por México con 4, y Colombia, Argentina, Venezuela, Brasil, Cuba, Ecuador y Chile con una investigación en cada país, respectivamente. El hecho de que España sea el lugar en el que emerjan más investigaciones, demuestra el

interés científico y profesional que tienen en la evaluación psicopedagógica, desde su origen epistemológico. En Fernández-Cano (1999) (como se citó en Fernández, 2011) se realiza el índice de producción investigativa española en áreas de psicología educativa, con una impactante curva de crecimiento del 14.6 % interanual.

Temas de investigación asociados con la evaluación psicopedagógica

Los temas que han sido asociados con la evaluación psicopedagógica son los siguientes: orientación escolar o educativa, diseño de programas de intervención, diagnóstico, interdisciplinariedad, participación familiar, necesidades educativas especiales, procesos cognitivos o funciones cognitivas, educación inclusiva, aprendizaje y sus dificultades, evaluación en el aula, discapacidad intelectual o altas capacidades intelectuales, TIC y fracaso escolar. Estos temas confirman el interés central en el sujeto de investigación en el área psicopedagógica, a saber, el estudiante, para validar programas de intervención, así como situaciones más generales como son los factores sociales cercanos a la escuela, o particulares, como programas de intervención para dificultades de aprendizaje.

Adicionalmente, entre los objetivos de las investigaciones consultadas, se encuentran la adaptación de pruebas estandarizadas de evaluación psicopedagógica, entender procesos de enseñanza y aprendizaje como la evaluación de aula, la participación de la familia en dichos procesos y el rol de los miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, orientadores) en la formación de los estudiantes.

Referentes bibliográficos

Al agrupar los temas abordados en las investigaciones, se pueden observar los constructos teóricos de base de dichos temas. La tabla 7 ilustra quiénes fueron los autores referidos para el desarrollo de estos.

Tabla 7. Autores referidos en los artículos

Tema	Autores
Orientador escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Fernández, 2014 (como se citó en Montanero, 2014) • Pacheco, 2011; Leyva, 2007 (como se citó Leyva, 2011)
Interdisciplinariedad en la intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Tamayo y Tamayo, 2012; Martínez, 2009; Plancarte-Cansino y Ortega-Silva, 2012; Romano-Torres, 2012 (como se citó en Euan y Echeverría, 2016)
Estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)	<ul style="list-style-type: none"> • Euan-Braga, 2015 (como se citó en Euan y Echeverría, 2016) • Thompson et al., 2016; Walker et al., 2014 (como se citó en Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo, 2018)
Programas de intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Bracho (2011, como se citó en Covarrubias y Marín, 2015) • Infante, Tejeda y Santiago (2014, como se citó en Méndez, Cruz y Espinosa, 2014)
Evaluación o diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Ocampo, Arce y Duque (2014, como se citó en Montes, Cardona y Duque, 2014) • Calvo, 2012; Melich, 1996 (como se citó en Espinoza, 2017) • Garrido, Rubio y Ferrer (2014, como se citó en García, Grau y Garcés, 2014)
Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ocampo et al. (2014, como se citó en Montes et al., 2014) • Infante, Tejeda y Santiago, (2014, como se citó en Méndez et al., 2014) • Peña (2010, como se citó en Mendoza et al., 2014)
Dificultades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Barquero, 2007; Lledó et al., 2011; Shriver, Allen y Mathews, 1999; Williams, Goldstein, Kojkowski y Minshew, 2008 (como se citó en Latorre y Puyuelo, 2016) • Garrido et al. (2014, como se citó en García et al., 2014)
Procesos cognitivos o funciones ejecutivas	<ul style="list-style-type: none"> • Quintanar y Solovieva, 2000; Luria, 2005 (como se citó en Chastinet, Morais, Solovieva y Quintanar, 2010)
Inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Kirchner, Torres y Forns, 1998; Fernández y Terrén, 2008; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Bisquerra, 2000 (como se citó en Pegalajar y Colmenero, 2013)
Altas capacidades intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> • Peña, 2004; González y Domingues, 2015; Cárdenas, 2010; Llamuca, 2013 (como se citó en López, R.M. y Fernández, D. 2014)
Participación de familias en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Ortega, 1997; Cowie, 1998; Olweus, 2004 (como se citó en Moral y Pérez, 2010) • Carrascosa, y Díaz, 2018; Domingo et al., 2010; López, 2009; Ordóñez, 2008; Martínez et al., 2010; Díaz y Hernández, 2007 (como se citó en León y Fernández, 2017)
Discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Pallisera, 1996; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Pallisera, 2011; Vilà, Pallisera, Fullana, y Castro, 2008; Vilà, Pallisera y Fullana, 2010; Pérez, de León, Olivares y Arias, 2005; Egido, Cerrillo y Camina, 2009; Vilà, Pallisera y Fullana, 2012; Idol, 1998; Echeita, 2006 (como se citó en Castro y Vilà, 2014)
Evaluación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Martín, 2011; Martín y Luna, 2011 (como se citó en González, Vieira y Vidal, 2017)
Uso de Tic en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Leyva, (2011) • Montes et al., (2014) • García y Sánchez (2013)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de recolección de información

En los reportes de investigación consultados, se utilizaron instrumentos de recolección de información perfilados a las investigaciones cualitativas. Destacan las matrices bibliográficas para las investigaciones documentales, las entrevistas (estructuradas y semi estructuradas) y algunas baterías estandarizadas. La tabla 8 describe la elección de los investigadores para la recolección de información.

Tabla 8. Instrumentos utilizados en los reportes de investigación

Instrumentos	
Fernández (2011) Montanero (2014)	Matriz bibliográfica.
Euan y Echeverría (2016)	Las técnicas utilizadas comprendieron la entrevista semiestructurada, observación participante, (técnicas participativas) registradas a través de relatorías, encuesta, anecdotarios, la bitácora, el taller participativo, cuestionarios de autoevaluación y la sesión de evaluación del taller participativo.
Amor et al. (2018)	El instrumento utilizado fue una lista de verificación auto elaborada con opción de respuesta dicotómica (SÍ / NO).
Covarrubias y Marín (2015)	Grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas, la matriz bibliográfica, cuestionario abierto.
Montes et al. (2014)	Evaluación de expertos.
Solovieva et al. (2014)	Matriz bibliográfica y grupos de discusión.
Latorre y Puyuelo (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON-R), es un instrumento elaborado para detectar problemas lingüísticos a edades tempranas. • Adaptive Behavior Assessment System-II (ABAS-II) (Oakland y Harrison, 2013). Permite una evaluación directa de los principales déficits que presentan los niños con TEA, incluidas las habilidades sociales y de comunicación. • Children's Communication Checklist (CCC-2) (Bishop, 2003). Permite detectar las dificultades en el uso pragmático del lenguaje.
Pegalajar y Colmenero (2013)	Cuestionario de autoinforme sobre Educación Emocional (versión reducida).
Espinoza (2017)	Batería de Evaluación Psicopedagógica Mediada (IEVAM).
Moral y Pérez (2010)	Grupo de discusión y cuestionarios.
Chastinet et al. (2010)	Prueba "Evaluación Psicológica y Neuropsicológica del Éxito Escolar".
González et al. (2017)	Entrevista semiestructurada.
Luque, Hernández y Luque (2016)	Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) y Batería de evaluación de las aptitudes diferenciales y generales para alumnos de Educación Primaria (BADYG-E1).
Luque, Elósegui y Casquero (2016)	Grupos de discusión y matriz bibliográfica.
García et al. (2014)	Grupos de discusión, realizados por 6 profesionales expertos orientadores/as de Servicios Psicopedagógicos Escolares (S.P.Es.) y Gabinetes Municipales Homologados de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de Valencia.

(continúa)

(viene)

Instrumentos	
Méndez et al. (2014)	Observación.
León y Fernández (2017)	Cuestionario.
Castro y Vilá	Plan de Evaluación de Programas de Formación Sociolaboral (PAPFS).
Mendoza et al. (2014)	Estudios de casos.
García y Sánchez (2013)	Matriz bibliográfica, consulta a expertos y entrevista semiestructurada.
Leyva (2011)	Observación participante.

Fuente: Elaboración propia

Elementos metodológicos

El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por ser multidimensionales, configurados por la interacción entre agentes, contextos, modelos teóricos e históricos y tópicos. Considerando que la investigación es una herramienta a través de la cual se construye conocimiento comprensivo, Hernández (2019) define el paradigma interpretativo como útil a la hora de investigar el fenómeno de lo que ocurre en las aulas de clase. Los diseños de los estudios sometidos a análisis en la presente investigación están enmarcados en este paradigma, considerando diseños como el estudio de caso (Latorre y Puyuelo, 2016; Luque, Hernández y Luque, 2016), la revisión documental (Fernández, 2011; Montanero, 2014; Amor et al. 2018; Solovieva, Lázaro, Rosas y Quintanar, 2014; Espinoza, 2017; Luque, Elósegui y Casquero, 2016; García y Sánchez, 2013; Leyva, 2011) y la investigación-acción participativa (Euan y Echeverría, 2016).

Todas estas investigaciones pretendieron un alcance netamente descriptivo y con intención evaluativa (Covarrubias y Marín, 2015; Montes et al., 2014; Pegalajar y Colmenero, 2013; Moral y Pérez, 2010; Chastinet et al., 2010; González et al., 2017; García et al., 2014; Méndez et al., 2014; León y Fernández, 2017; Castro y Vilá, 2014; Mendoza et al., 2014) y de acuerdo con la visión de Escudero (2016), este tipo de investigaciones se pueden convertir en “instrumentos estratégicos para la toma de decisiones de desarrollo y mejora de la calidad de vida de los ciudadanos” (p.1), ya que “adquieren una gran relevancia y desarrollo en ámbitos como la educación y la intervención para el bienestar social, por la gran importancia que tienen para el funcionamiento y desarrollo de las sociedades modernas” (p.2).

Discusión

La evaluación psicopedagógica requiere de acciones planificadas por el orientador escolar, quien encuentra que las tendencias actuales de orientación están perfiladas a potenciar las fortalezas tanto de los estudiantes como en la práctica de los docentes, más que enfocarse en debilidades y actos disruptivos. Es por ello por lo que una fase crucial e inicial de la evaluación psicopedagógica es el diagnóstico que, sumado a las demás fases, buscan identificar estrategias que permitan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas.

En contraste, uno de los modelos de evaluación psicopedagógica más empleados es el psicométrico (García y González, 1992). Sin embargo, García et al. (2014) afirman que seguir este modelo es realizar una evaluación insuficiente, debido a que las diferentes dificultades de aprendizaje son inestables en tiempo y en aspectos de formación psíquica del sujeto (Lahey et al., 2005; Massetti et al., 2008, como se citó en García et al., 2014). La evaluación entonces debería apoyarse, no solo en el uso de varios instrumentos, sino en información cualitativa brindada por el círculo cercano del sujeto, para obtener información desde todas sus dimensiones.

De ahí que, para Euan y Echeverría (2016), la evaluación debe ser una tarea interdisciplinaria, pues favorece el sentido de pertenencia, fomenta la confianza tanto individual como grupal, afecta positivamente la eficacia de la tarea, ya que promueve un ambiente de respeto a la opinión de los miembros del grupo o equipo de trabajo, amplía la visión de la misión requerida o la problemática a analizar, desarrolla el reconocimiento mutuo de la labor del otro como profesional que aporta a la situación desde otra perspectiva, clarifica la manera de llevar a cabo procedimientos específicos atendiendo protocolos y normatividades institucionales y gubernamentales, hay motivación entre los diferentes miembros del equipo, entre otros beneficios que finalmente repercuten en los miembros de la comunidad educativa.

Adicionalmente, Euan y Echeverría (2016) afirman que para esta visión de la evaluación psicopedagógica, es indispensable aprender a trabajar en equipo desde la interdisciplinaria y esto solo se logra cuando hay un acercamiento conceptual a las demás disciplinas, permitiendo comprender el punto de vista del otro y las razones por las cuales se toman decisiones desde otras perspectivas. En consecuencia, el trabajo interdisciplinario entonces permite obtener una mirada amplia de los estudiantes de una escuela, tanto los regulares como aquellos que por alguna razón requieren de atención especial. De hecho, es por motivo de esta diversidad que se valida la necesidad de buscar equipos interdisciplinarios que permitan diagnosticar, valorar e intervenir de manera eficiente, las diferentes situaciones que convergen en la escuela.

No obstante, no solo es necesario un equipo interdisciplinario, sino también la participación de la familia. Amor et al. (2018) consideran que la familia es importante, sobre todo en la etapa de caracterización y en la participación de esta en el diseño de las rutas de atención integral de los estudiantes con estas necesidades.

Además, los procesos de enseñanza y aprendizaje retoman principios y leyes de "carácter didáctico, gnoseológico, psicológico, ideológico, sociológico, estético, e higiénico, así como heurístico y cibernético" (Méndez et al., 2014, p 16). Entre aquellas leyes, es necesario considerar la interacción entre el ciclo de desarrollo evolutivo por el cual atraviesa un sujeto en formación y la etapa de dicho ciclo en la cual se encuentra el formador. Es importante tenerlo en cuenta debido a que en esta interacción, formador y sujeto en formación intercambian experiencias de ver la realidad, conocimiento, habilidades, estilos de vida, sentimientos, valores, entre otras expresiones de humanidad que finalmente repercuten en transformaciones mutuas desde las diferentes perspectivas.

Todo esto implica que quienes se encuentren en proceso de entender la psicopedagogía desde estas aristas, deben propender por acciones que lleven a los sujetos implicados en procesos de enseñanza y aprendizaje, a tener concepciones claras y prácticas de dichas transformaciones. Asimismo, el interés del estudiante debe ser una tarea priorizada para el docente, ya que, siguiendo a Mendoza, Terranova, Zambrano y Macías (2014), este es un elemento socioafectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El interés por un objeto de aprendizaje implica atender a la motivación inicial, para que el aprendizaje no se transforme en una imposición del docente, sino que sea un trabajo colaborativo entre el profesor y los estudiantes, de forma que se promueva la igualdad en la participación (Mendoza et al., 2014).

Es así como el papel de los procesos cognitivos o funciones ejecutivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje es un factor que el orientador escolar debe considerar en la evaluación psicopedagógica. No en vano ha llamado la atención en los últimos años, la influencia de la neuropsicología y el aporte que esta hace a la pedagogía, como la comprensión de los procesos de lecto-escritura y cálculo, las bases neurológicas del aprendizaje, el funcionamiento de la memoria, de la atención, de los órganos sensoriales, la inteligencia, el funcionamiento de las emociones y la motivación, el pensamiento, el lenguaje, la personalidad, entre otros temas que interactúan en el aula (Chastinet et al., 2010).

Por ejemplo, uno de los tópicos de estudio de la neuroeducación es la inteligencia emocional. Pegalajar y Colmenero (2013) resaltan la importancia de una buena formación emocional de los sujetos en las aulas, para la gestión de la inclusión educativa. Ello implica considerar los obstáculos que el entorno escolar mismo puede

presentar pues, como sostiene Palomera (2009), "en la escuela todos los escolares, independientemente de su situación familiar, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y obtener la felicidad" (como se citó en Pegalajar y Colmenero, 2013, p. 42).

También es importante considerar el análisis de las dificultades de aprendizaje que presentan algunos estudiantes. Romero y Lavigne (2005) consideran que estas dificultades frecuentemente se suelen confundir, debido a las diferencias difusas en los diagnósticos diferenciales, especialmente en sus expresiones educativas y sociales. Además, la diversidad existente en las escuelas, obstaculiza de la misma manera, la identificación del tipo de dificultad que se necesita atender. Los autores referidos indican que una de las consecuencias de las dificultades de aprendizaje, es el fracaso escolar, el cual se caracteriza en la tabla 9.

Tabla 9. Características del fracaso escolar

Alteración Escolar	Origen	Variables psicológicas afectadas	Problemas de conducta
Procesos de enseñanza y aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Déficit de conocimientos en materias determinadas • Dificultades en el aprendizaje inespecíficas • Problemas (ocasionales) de adaptación escolar 	Extrínseco (sociofamiliares, absentismo, prácticas de enseñanza, etc.)	Solo de forma ocasional: <ul style="list-style-type: none"> • Motivación al logro • Procedimiento de pensamiento • Estrategia de aprendizaje metacognición • Expectativas, atribuciones • Actitudes 	Solo de forma ocasional: <ul style="list-style-type: none"> • Inadaptación • Desinterés

Nota: Romero y Lavigne (2005)

Los autores resaltan que, si los protocolos diagnósticos se activan con suficiente tiempo, este problema se puede solucionar, categorizando el fracaso escolar como una de las más leves consecuencias de las dificultades de aprendizaje. Por otro lado, no ocurre lo mismo con la discapacidad intelectual, término que Woolfolk (2010) refiere como "moderno", remplazando otros más antiguos como: retraso mental, deterioro cognoscitivo, discapacidad cognoscitiva, entre otros; con la finalidad de no generar estigmatismos. Asimismo, para este término, se toma como referencia, la conceptualización oficial de la Asociación Americana de las Discapacidades intelectual y de desarrollo (AAIDD) que la explica como un conjunto de limitaciones importantes tanto en las funciones intelectuales como en la conducta adaptativa,

"y que se expresa en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas" (Woolfolk, 2010, p. 140).

Ahora bien, pareciera entonces que los estudiantes que presentan "debilidades", son los que ameritan ejercicios de evaluación y diagnóstico para poder identificarlos e intervenirlos, pero, ¿qué pasa con los estudiantes conocidos como "talentos excepcionales o superdotados"? Woolfolk (2010) considera que estos estudiantes

Aprenden con facilidad y rapidez, y retienen lo que aprenden; utilizan el sentido común y los conocimientos prácticos; saben muchas cuestiones que los otros niños desconocen; utilizan un gran número de palabras con facilidad y precisión; reconocen relaciones y entienden significados; están alerta, observan detalladamente y responden con rapidez; son persistentes y están muy motivados en algunas tareas; y son creativos o realizan conexiones interesantes (p. 154).

En consecuencia, los orientadores escolares deben activar mecanismos que faciliten el apoyo a estos estudiantes que, si no se identifican a tiempo, podrían tener también problemas escolares relacionados con la adaptación a las dinámicas de la escuela, y por ende, se convierten también en sujetos de evaluación psicopedagógica. Finalmente, todas estas dificultades escolares son identificadas en primera instancia, en el aula, mediante la evaluación que realiza el docente con base en sus diferentes técnicas, y todas ellas llevan activas rutas para la atención de aquellos estudiantes que requieren urgentemente, la intervención psicopedagógica que los conduzca al éxito escolar.

Conclusiones

A pesar de que se evidencia una curva de crecimiento en el interés científico y profesional sobre la evaluación en psicopedagogía, el hecho de que en el mundo hispano hablante, el líder sea España, demuestra que es imperioso ahondar en el tema, en América Latina, toda vez que son contextos y necesidades diferentes. Es relevante entonces asumir el reto de proponer investigaciones que permitan comprender lo psicopedagógico desde todos sus diseños y paradigmas investigativos, en el contexto latinoamericano.

Por otra parte, los estudios sometidos a análisis en la revisión sistemática enmarcan sus resultados dentro del paradigma hermenéutico. El hecho de que hayan sido elaborados con un alcance netamente descriptivo y con intención evaluativa, lleva

a reflexionar sobre el fenómeno de lo psicopedagógico. Esto implica una dificultad en la elección metodológica de los diseños de investigación, albergando la posibilidad de usar tanto el paradigma positivista, como el hermenéutico y socio crítico. Sin embargo, para que se pueda enriquecer la producción intelectual, es necesario asumir el reto de elevar el alcance de las propuestas de investigación para llegar a los mismos niveles de las demás áreas de la salud.

Por último, es necesario desarrollar modelos de evaluación psicopedagógica integrales que den cuenta de las situaciones reales que afronta el estudiante en medio de los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo los actores y contextos, tanto protectores como de riesgo, que se presentan en el aula. De igual forma, es importante que se consideren factores internos del sujeto que aprende: procesos cognitivos, emocionales, espirituales, sociales, etc. La evaluación psicopedagógica debe trascender a acciones que favorezcan el desarrollo del sujeto que aprende, y la comprensión que quienes piensan la educación deban tener de los procesos de enseñanza, para transformar así el sistema educativo .

Referencias

- Amor, A.M., Verdugo, M.A., Calvo, M.I., Navas, P. & Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. doi: 10.7334/psicothema2017.175
- Calzadilla, O. O. (2017). La estimulación del talento verbal como necesidad educativa especial: Caso Cuba. *Revista Docencia e Investigación*, (26), 109-132. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1097/0>
- Cándales, R. (2012). La capacitación psicopedagógica para desarrollar la motricidad fina en los niños de 3 a 6 años del Centro de Educación Nacional Bolivariano "El Llano". *EduSol*, 12(39), 65-75. Recuperado de <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/241/pdf>
- Cardona, M.C, Chiner, E. y Lattur, A. (2006). *Diagnóstico Psicopedagógico*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castaño, R. (2011). Las adaptaciones curriculares y otras medidas de carácter general en el contexto de la LOE respecto a la diversidad de los alumnos. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 4(9), 21-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3746919>

- Castro, M. y Vilà, M. (2014). Los planes de transición al trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 24-39. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/13518>
- Chastinet, J.B., Morais, C., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010). Propuesta de adaptación para el idioma portugués de la prueba “evaluación psicológica y neuropsicológica del éxito escolar”, de acuerdo con abordaje luriانو. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 48-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652313>
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 15(3), 1-32. doi: 10.15517/aie.v15i3.19457
- De la Torre, B. (2012). Una mirada a la evaluación psicopedagógica desde la labor profesional de un EOEP. *Revista Padres y Maestros*, (347), 27-31. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/573/473>
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_4.pdf
- Espejo, B. (2012). Orientación educativa: algunas consideraciones sobre la evaluación psicopedagógica de niños con deficiencia visual (ceguera y baja visión). *Revista AOSMA*, (16), 1-4. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4117133>
- Espinoza, R.A. (2016). Entre la escolarización y el sentido de educar en Psicopedagogía: una reflexión. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 1-9. doi: 10.15517/rge.v1i1.22717
- Espinoza, R.A. (2017). La evaluación psicopedagógica mediada como estrategia de diagnóstico vinculante. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 14(2), 61-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6248985.pdf>
- Euan, E.I. y Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1103-1117. doi: 10.11600/1692715x.14215250815
- Fernández, A. (2011). Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009). II. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 427-443. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23766700>

- Ferreira, I., Urrútia, G. y Alonso, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. doi: 10.1016/j.recesp.2011.03.029
- García, M. (2012). Leer en un clic cuando la lectura deja de ser un problema. *Revista Padres y Maestros*, (347), 32-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054704>
- García V. J. y González M.D. (1992). *Evaluación e Informe Psicopedagógico*. Madrid: EOS.
- García, J. L. y Sánchez, J. (2013). Estudio descriptivo sobre los servicios de orientación para el empleo en Navarra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 37-57. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11258>
- García, J.V., Grau, C. y Garcés, J. (2014). Cuestionarios TDAH para profesores. Un análisis desde los criterios del DSM-IV-TR y DSM-V. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 62-77. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/12013>
- Gates, Z. y Bazán, D. (2002). *Manual para la evaluación psicopedagógica*. Santiago de Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264889217_MANUAL_PARA_LA_EVALUACION_PSICOPEDAGOGICA
- González, D. (2013). Detección y evaluación de alumnos con N.E.E. dentro de la escuela. *Revista Padres y Maestros*, (354), 16-20. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2227>
- González, M.T., y Cutanda, M.T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del programa de cualificación profesional inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 223-239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527013>
- González, H., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2017). Opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y el apoyo del departamento de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 96-112. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/20121>
- Henao, G.C, Martínez, M. y Tilano, L.M. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes, *El Ágora USB*, 7(1), 77-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4077/407748996006.pdf>

- Hernández, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27. doi: 10.15359/ree.21-1.21
- Hernández, G. A. Á. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-21. doi: 10.15517/aie.v19i3.38795
- Latorre, C. y Puyuelo, M. (2016). Evaluación psicopedagógica e intervención sociocomunicativa en niños con trastorno de asperger. Análisis de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 61-74. doi: 10.15366/riee2016.9.1.004.
- León, V. y Fernández, M.J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/download/21622/17827>
- Leyva, A. C. (2011). Práctica de campo: evaluación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(20), 45-47. Recuperado de <http://ebscohost.ezproxy.uniminuto.edu:8000/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=64442706&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Lizarazo, J. A. y Gómez, R. (2011). La autoeficacia y la evaluación del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 93-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832333009>
- López, R.M. y Fernández, D. (2014). Diagnóstico y orientación de los alumnos de altas capacidades. *Revista Padres y Maestros*, (358), 12-19. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4789898&orden=0&info=linkhttp://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1580/holo22v2pp49_71_lozano.pdf
- Luque, D. J., Elósegui, E. y Casquero, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 33-44. doi:10.18774/summa-vol13.num2-203
- Luque, D.J., Hernández, R. y Luque, M.J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: análisis de un caso. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 77-88. doi: 10.18774/summa-vol13.num1-263
- Maclellan, E., & Soden, R. (2012). Psychological knowledge for teaching critical thinking: the agency of epistemic activity, metacognitive regulative behaviour and (student-centred) learning. *Instructional Science*, 40(3), 445-460. Recuperado de www.jstor.org/stable/43574695

- Martín, E. M. (2010). Detección de necesidades específicas de apoyo educativo en el centro: evaluación psicopedagógica. *Pedagogía Magna*, (8), 85-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628007.pdf>
- Martínez, G. (2012). Una mirada sobre la educación. Para qué evaluar. Hacia una concepción sistémica de la evaluación psicopedagógica. *Revista Padres y Maestros*, (347), 37-40. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/575/475>
- Massani, J. F., García, X. y Hernández, E. (2015). La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 145-151. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus20215.pdf>
- Méndez, H.A., Cruz, M. y Espinosa, M. (2014). Preparación psicopedagógica de los pesistas escolares. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 11(35), 13-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210797>
- Mendoza, R.G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901004>
- Mendoza, F. S., Terranova, J. R., Zambrano, V. G. y Macías, M.M. (2014). Estrategias de sensibilización y atención para la generación de interés en el aprendizaje de lengua. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 17-30. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1779/0214-9877_2014_1_3_17.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 525-542. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24726636>
- Montes, J.W., Cardona, L. A, y Duque, H. (2014). Descripción de un software en línea de atención, evaluación e intervención pedagógica. *Scientia Et Technica*, 19(3), 306-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84932139011>
- Moral, A. y Pérez, M. D. (2010). La evaluación del “programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 25-36. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/viewFile/11496/10977>
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDECE*, 4(14), 25-45.

- Nieva, A., Fernández, T. y Desmots, I. (2012). Un proyecto autónomo es posible para alumnos con N.E.E. *Revista Padres y Maestros*, (347), 21-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054642>
- Ortiz, E., y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio*, (49), 22-30. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n49/art03.pdf>
- Parra, J., Gomariz, M. A. y Sánchez, M. C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 177-192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678802>
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2013). Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa. *Aula Abierta*, 41(3), 33-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4401241>
- Ramírez, J. M. (2007). Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-11. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n2/v9n2a2.pdf>
- Rego, M. V. y Schlemenson, S. (2010). Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. *Anuario de Investigaciones*, 17, 79-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a08.pdf>
- Robaina, G. R., Riesgo, S. y Robaina, M. S. (2007). Evaluación diagnóstica del niño con parálisis cerebral. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(2), 1-13. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v79n2/ped07207.pdf>
- Rodríguez, F. (2012). La evaluación psicopedagógica a la luz de la neuropsicología. *Revista Padres y Maestros*, (347), 10-15. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/570>
- Romeu, A., Macías, Y. y Cobas, J. L. (2011). Sistema de ejercicios profilácticos especiales y correctivos para mejorar el desarrollo de la postura corporal de los niños de 6to año de vida. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 6(3), 256-265. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174082>
- Romero, J. F. y Lavigne, C. R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Sevilla: Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.
- Roque, M. y Domínguez, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 4(8), 129-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v4n8/v4n8a8.pdf>

- Sánchez, B. (2012). Música y competencias básicas: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural (2/2) secundaria. *Revista Padres y Maestros*, (347), 1-4. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/download/576/476>
- Solíz, F., Uriarte, R. y Valverde, S. (2012). *Protocolo de diagnóstico e intervención psicopedagógica: Guía No. 1 de diagnóstico rápido; 0-5 años*. Manthra Editores. Recuperado de <http://www.clinicambiental.org/docs/publicaciones/GUIA1.pdf>
- Solovieva, Y., Lázaro, E., Rosas, Y., Quintanar, L., Escotto, A., & Sánchez, J. G. (2014). Mathematics acquisition in Mexico: Research on teaching, acquisition difficulties, and correction. *Psychology & Neuroscience*, 7(4), 481-491. doi: 10.3922/j.psns.2014.4.07
- Sosa, J. J. (2010). La nueva regulación de la evaluación psicopedagógica en la comunidad autónoma de Canarias: ¿por qué la llaman evaluación cuando quieren decir diagnóstico?. *Curriculum*, (23), 81-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312655>
- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J. & Dillon, L. (2003). *Quality in Qualitative Evaluation: A framework for assessing research evidence. A Quality Framework*. Londres: National Centre for Social Research. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/166_policy_hub_a_quality_framework.pdf
- Timoneda, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, (347), 5-9. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/569/469>
- Urzaiz, V. y Paniagua, F.M. (2012). Un reto que nos enriquece: la intervención educativa con alumnos con trastorno de espectro autista (TEA) en secundaria. *Revista Padres y Maestros*, (347), 16-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054628>
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 9-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728002>
- Wald, A.I., Hamuy, E., Guendian, N. y San Sebastián, M.N. (2012). Transformaciones de los procesos imaginativos en la producción gráfica de niños en tratamiento psicopedagógico. *Anuario de Investigaciones*, 19, 289-294. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v19n1/v19n1a30.pdf>
- Woolfolk, A. E. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.