



La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores

Isabel Talavera Pérez¹; Remedios Guzmán Rosquete²

Recibido: febrero 2016 / Evaluado: junio 2016 / Aceptado: julio 2016

Resumen. Consecuencia de los flujos migratorios que se han producido en la última década en gran parte de los países, las políticas educativas europeas han mostrado un creciente interés y preocupación por la respuesta educativa que recibe el alumnado cultural y lingüísticamente diverso (CLD). Al respecto, diversos informes y estudios han destacado la sobreidentificación del alumnado CLD en aulas de Educación Especial. Ello ha contribuido a cuestionar la validez de las prácticas diagnósticas, y de sus instrumentos, cuando se tiene que identificar las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) de algún estudiante CLD. En España se desconocen estudios que hayan indagado sobre las prácticas diagnósticas con estos estudiantes. La principal finalidad de este estudio fue explorar las prácticas de evaluación psicopedagógica que llevan a cabo los/as orientadores/as escolares cuando tienen que identificar las NEAE del alumnado CLD escolarizados en centros de Educación Primaria y Secundaria. La muestra estuvo formada por 64 orientadores/as, pertenecientes a 13 Equipos Psicopedagógicos de Tenerife, que trabajan en centros con alumnado CLD. Se diseñó un cuestionario ad hoc formado por 21 preguntas, agrupadas en cuatro dimensiones: I) Variables socio demográficas y experiencia profesional, II) Factores de la Evaluación psicopedagógica, III) Selección y uso de instrumentos diagnóstico y, IV) Evaluación de la competencia lingüística y el uso de intérpretes. A pesar de no existir en nuestro país instrucciones específicas sobre cómo evaluar al alumnado CLD, los resultados reflejaron que estos profesionales tienen en cuenta factores diferenciales cuando realizan esta evaluación, en especial los relacionados con el nivel de aculturación del estudiante. Se encontraron diferencias en el uso de instrumentos diagnósticos en función de que el alumno/a domine o no el español, aunque menos de la mitad recurrió a intérpretes para evaluar al alumnado sin dominio del español.

Palabras clave: Alumno extranjero; diagnóstico; evaluación; orientador; educación especial.

[en] The assessment of cultural psychology and linguistically diverse students: an exploratory study on the practices of counselors

Abstract. Owing to the migration flows that have occurred in the last decade in many countries, European education policies have shown a growing concern for how educational institutions respond to culturally and linguistically diverse (CLD) students. In this regard, various reports and studies have highlighted the over-identification of CLD students in special education classrooms. This has contributed to questioning the validity of diagnostic practices and their instruments in identifying the specific educational needs of a CLD student. In Spain no published studies are available about these diagnostic practices used by professionals. The main purpose of this study was to explore the psychological assessment practices of school counsellors when they have to identify the needs of CLD pupils in primary and secondary education. The sample consisted of 64 counsellors belonging to 13

¹ Consejería de Educación de Canarias (España)

E-mail: isabeltalavera1@gmail.com.

² Universidad de La Laguna (España)

E-mail: rguzman@ull.edu.es (autor de contacto)

psychoeducational teams in Tenerife, working in centres with CLD students. An ad hoc questionnaire consisting of 21 questions grouped into four dimensions was designed: I) Professional experience and sociodemographic variables, II) Psychological assessment factors, III) Selection and use of diagnostic instruments and IV) Evaluation of linguistic competence and the use of interpreters. Although there are not specific instructions in our country on how to assessing CLD students, results showed that these professionals take into account differential factors while doing so, especially those related to the acculturation level of the students. Different use of assessment tests were noticed, depending on the student was fluent in spanish language or not, although less than half of them resorted to translators to evaluate the non spanish speaking students.

Keywords: Foreign pupil; assessment; evaluation; school counsellors; special education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Talavera Pérez, I y Guzmán Rosquete, R. . (2018). La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 11-26.

1. Introducción

En los últimos años, el binomio alumnado cultural y lingüísticamente diverso (CLD) y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se ha convertido en uno de los tópicos que más interés y controversia ha suscitado cuando se hace referencia a la escolaridad de este alumnado en un nuevo sistema educativo. Esto es debido, fundamentalmente, al excesivo número de estudiantes CLD que recibe atención en programas o aulas de Educación Especial (EE). Al respecto, se ha sugerido que la sobrerrepresentación de estos estudiantes en la EE guarda estrecha relación con las prácticas e instrumentos diagnósticos empleados para la identificación de sus NEAE (Carrasco, 2003; *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009; Lindsay, Pather y Strand, 2006; Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2005). En contextos, como EEUU y Canadá, los cuales se caracterizan por un gran impacto de alumnado CLD en sus escuelas, se han realizado recomendaciones para identificar, con el menor sesgo cultural y lingüístico posible las NEAE de estos estudiantes (AERA, APA y NCME, 1999; Ortiz, 2008; Rhodes, Ochoa, y Ortiz, 2005). En España, a pesar del influjo en las escuelas de alumnado CLD y de que algunos de ellos hayan sido identificados con NEAE (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009), desconocemos estudios que hayan indagado sobre las prácticas profesionales que llevan a cabo los psicopedagogos u orientadores escolares cuando tienen que realizar la Evaluación Psicopedagógica (EPs) de algún estudiante CLD. Desde esta perspectiva, conocer a qué factores se concede importancia en la EPs, los instrumentos diagnósticos que se utilizan, uso de intérpretes cuando el alumnado no domina el español, etc. son cuestiones de máxima actualidad cuando se hace referencia a la identificación de las NEAE de este alumnado.

1.1. Identificación de las NEAE del alumnado CLD

Desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y, posteriormente, con la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se reconoce que el alumnado CLD es susceptible de presentar NEAE debidas

a factores culturales y lingüísticos. Se incluye la categoría de NEAE para el alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo por proceder de otros países o por presentar graves carencias en la competencia lingüística del español (L2). Derivado de lo anterior, las comunidades autónomas con transferencia educativa, han ido regulando a través de marcos legislativos los criterios de identificación de las diferentes categorías diagnósticas. Centrándonos en la comunidad autónoma de Canarias, contexto en el que se desarrolla este estudio, se regula que las NEAE del alumnado CLD se pueden identificar cuando se presente un desajuste curricular de al menos dos cursos escolares, debido a especiales condiciones personales o de historia escolar o cuando, por proceder de otros países, se escolariza de forma tardía y presenta problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos (Decreto 104/2010). Asimismo, está regulado el proceso que ha de seguirse para llevar a cabo la EPs y los profesionales que son responsables de la misma (Orden 7036/2010).

En la mayor parte de las comunidades autónomas, son los/as orientadores/as escolares, pertenecientes a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), los que tienen entre sus funciones identificar las NEAE del alumnado y, en consecuencia, dictaminar la respuesta educativa y la modalidad de escolaridad en función de las mismas. Si bien, el proceso general de la EPs está perfectamente delimitado, no existe ninguna referencia a las consideraciones (i.e., factores que deben considerarse, instrumentos diagnósticos, lengua en la que se debe llevar a cabo la evaluación, etc.) que deben tenerse en cuenta cuando se trata de identificar las NEAE del alumnado CLD. Esta ausencia de recomendaciones es la tendencia general, no sólo en nuestro contexto, sino en gran parte de los países europeos. Ello ha llevado a cuestionar las prácticas diagnósticas que se realizan cuando se trata de identificar las NEAE de este alumnado (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009).

Según Guzmán y Jiménez (2012), el proceso de evaluación del alumnado CLD comienza con la identificación de las necesidades educativas que transitoriamente pueden tener estos estudiantes por su incorporación a un nuevo sistema educativo, las cuales se suelen abordar a través de diferentes medidas (p.e., apoyo idiomático, refuerzo educativo, etc.). Sin embargo, estas respuestas no siempre producen los cambios deseados y, en algunos estudiantes CLD, su desfase escolar o dificultades de aprendizaje persisten después de llevar varios cursos escolarizados en nuestro sistema educativo. Es, en estos últimos casos, en los que se incrementa la posibilidad de que este alumnado sea remitido a los/las orientadores/as para iniciar el proceso de EPs y determinar sus posibles NEAE.

1.2. Obstáculos y sesgos en la evaluación psicopedagógica del alumnado CLD

Aunque pueden ser muchos los obstáculos con los que se encuentran los/as orientadores/as cuando tienen que identificar las NEAE del alumnado CLD, se ha señalado que éstos giran, fundamentalmente, en torno a dos ejes: a) la ausencia de instrumentos diagnósticos adecuados para este alumnado y, b) la carencia de competencias culturales y, principalmente, lingüísticas de estos profesionales cuando no comparten la lengua de los estudiantes que requieren esta evaluación diagnóstica (Guzmán y Jiménez, 2012; O'Bryon y Rogers, 2010).

Es práctica habitual que en el proceso de EPs los/as orientadores/as recurran a instrumentos estandarizados. En nuestro contexto desconocemos instrumentos específicos, libres de sesgos, que puedan ser utilizados en la identificación de las NEAE del alumnado CLD. Ante la carencia de instrumentos diagnósticos apropiados, muchos de estos

profesionales recurren a pruebas traducidas a la lengua del estudiante o a tests no verbales (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009; Verthelyi, 1999). Aunque el uso de estos últimos instrumentos se consideran una de las prácticas más recomendadas, tampoco están libres de sesgos cuando no han sido baremados con grupos representativos de este alumnado (Decker, Hale, y Flanagan, 2013; Kranzler, Flores, y Coady, 2010). Asimismo el uso de pruebas traducidas a la lengua del estudiante, con frecuencia, tampoco tienen en cuenta las variaciones culturales y lingüísticas que se requieren para ser consideradas válidas y libres de sesgos (Verthelyi, 1999). En ambas circunstancias, las pruebas utilizadas afectan a la validez de los resultados y se muestra insuficiente para explicar el rendimiento diferencial que puede presentar el alumnado CLD (Suzuki, Ponterotto, y Meller, 2000). Ello ha contribuido a cuestionar la adecuación de los instrumentos diagnósticos cuando son administrados a estudiantes de culturas y lenguas diferentes de aquellas para los que fueron diseñados (Fernández, Boccaccini, y Noland, 2007; O'Bryon, y Rogers, 2010) y, en consecuencia, se pone en duda su validez en la toma de decisiones para la correcta identificación de sus NEAE.

En la identificación de las NEAE de este alumnado la relación entre la competencia lingüística académica (*Cognitive Academic Language Proficiency*) y el rendimiento escolar constituyen un marco de referencia ampliamente corroborado (DeKeyser, Alfi-Shabtay, y Ravid, 2010; Rhodes, et al., 2005). Esto implica que para considerar hasta qué punto las NEAE de estos estudiantes son debidas a la falta de dominio de la lengua de instrucción (L2) o a otros factores, es necesario recoger información sobre su competencia lingüística académica, tanto en su lengua materna (L1) como en la L2 (Rhodes et al., 2005). Para la evaluación de esta competencia se recomienda el uso de instrumentos cualitativos (p.e., entrevistas) conjuntamente con pruebas formales que permitan identificar la capacidad lingüística alcanzada por el estudiante para desarrollar pensamientos abstractos y realizar tareas académicas (Cummins, 1994). Un ejemplo de este tipo de instrumentos y del que se dispone de traducción al español es el *Bilingual Verbal Ability Tests* (BVAT) (Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado, y Ruef, 1998).

La falta de coincidencia entre la lengua del evaluador y la del alumno es otro de los obstáculos con los que se encuentran los/as orientadores/as. Se ha señalado que la incorrecta identificación de las NEAE de este alumnado se debe, en muchas ocasiones, a la dificultad que supone separar la falta de competencia lingüística en la L2 (en nuestro caso el español) de lo que puede ser una posible dificultad de aprendizaje (Klingner, Artiles, y Méndez, 2006). Es en estos casos en los que se recomienda llevar a cabo la EPs en ambas lenguas. Para ello se requiere de evaluadores bilingües o profesionales con un amplio conocimiento de la lengua hablada por el estudiante (Graves, Proctor, y Aston, 2014; Klingner, y Harry, 2006). Hasta donde sabemos en nuestro país no se dispone de evaluadores bilingües. Por ello es habitual que en la práctica los/as orientadores/es recurran a personas del entorno escolar, familiar o social de los estudiantes o, en el mejor de los supuestos, a traductores o intérpretes que les faciliten la recogida de información. Esta última práctica también produce obstáculos y sesgos que deben tenerse en cuenta cuando se trata de identificar las NEAE de este alumnado (O'Bryon y Rogers 2010; López, 2002; Rhodes, et al., 2005). Esto es, aunque se garantice la objetividad recurriendo a profesionales que no tienen relación personal con el estudiante, no siempre los traductores e intérpretes disponen de la formación adecuada para llevar a cabo esta evaluación (i.e., familiaridad con el uso de instrumentos diagnósticos, falta de equivalencia en la traducción de conceptos académicos, etc.) (AERA, APA, y NCME, 1999).

En síntesis, las mejores prácticas para llevar a cabo la EPs del alumnado CLD implican una gran cantidad de conocimientos, hipótesis e indicadores acerca de lo que se debe y no se debe hacer (Figuroa, 1990; Guzmán, 2006; Rhodes, et al., 2005). En general, la mayor parte de las recomendaciones aluden a los diversos factores que deben considerarse para aminorar los posibles sesgos que pueden producirse en el proceso diagnóstico; principalmente para poder diferenciar a los estudiantes cuyas necesidades se deriven de la incorporación a un nuevo sistema educativo o por falta de dominio de la lengua de instrucción, de aquellos otros que verdaderamente puedan presentar NEAE. Desconocemos estudios en nuestro país que hayan indagado sobre cómo se lleva a cabo la identificación de las NEAE del alumnado CLD.

El presente estudio tuvo por finalidad explorar las prácticas que llevan a cabo los/as orientadores/as en el proceso de EPs del alumnado CLD. Específicamente, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de importancia que conceden los orientadores a diferentes factores, antes, durante y en la interpretación de resultados cuando realizan la EPs a un estudiante CLD.
- Indagar sobre los criterios que utilizan en la selección de instrumentos diagnósticos, así como el tipo y la frecuencia con la que los usan en función de que los estudiantes dominen o no el español.
- Obtener información sobre cómo se evalúa la competencia lingüística y cuál es la experiencia de estos profesionales con el uso de intérpretes cuando tienen que evaluar a un estudiante sin dominio del español.

1. Método

1.1. Diseño

Dada la ausencia de estudios previos sobre este tópico, esta investigación se presenta como estudio exploratorio. Para ello se utilizó un diseño de investigación por encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario elaborado *ad hoc*.

1.2. Muestra

Para la selección de la muestra se llevó a cabo un muestreo intencional o por conveniencia entre los/as orientadores/as, pertenecientes a los 13 EOEPs de Tenerife, que trabajaban en centros con alumnado CLD. Se identificaron 84 profesionales que cumplían este criterio, de los cuales conformaron la muestra definitiva 64 orientadores/as (23 hombres y 41 mujeres) que respondieron voluntariamente el cuestionario. La mayoría de los participantes realizaban sus funciones en centros públicos de Educación Infantil y Primaria (n=40; 62.5%), un menor porcentaje en centros de Educación Secundaria (n=24; 37.5%), y sólo el 6% trabajaban en colegios concertados. Atendiendo a la zona del EOEP de pertenencia, 16 (25%) trabajaban en centros de la zona norte, 25 (39.1%) en la zona sur y 23 (35.9%) en centros de la zona metropolitana. Los/as orientadores/as tenían una media de edad de 46.5 años (DT=8.46), y una experiencia profesional entre los 3 y 25 años (M=11.7; DT=5.7). El 84.4% (n=54) de estos profesionales afirmó haber participado en la EPs de algún alumno/a CLD y el 62.5% (n= 40) contestó tener en sus centros estudiantes CLD en las aulas de EE.

Respecto al nivel de formación de los participantes, todos eran licenciados (Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía) y 16 de ellos (25%) tenían estudios de posgrado. Sólo un 9.4% informó que en los últimos tres años había realizado algún tipo de formación específica relacionada con la identificación de las NEAE del alumnado CLD. Ninguno de estos profesionales era bilingüe y solo el 20.3% de ellos reconoció dominar con fluidez algún idioma, siendo principalmente el inglés (17.2%). Por el contrario, el 73.4% informó que sus conocimientos sobre una L2 eran básicos.

1.3. Instrumento

La recogida de información se llevó a cabo mediante un cuestionario *ad hoc* sobre prácticas profesionales en la EPs del alumnado CLD. Debido a la carencia de estudios y especificaciones en nuestro contexto sobre cómo llevar a cabo la evaluación del alumnado CLD, el contenido de las preguntas se elaboró a partir de la bibliografía reseñada y, de manera específica, de las recomendaciones realizadas por Rhodes, et al. (2005). Previa a la recogida de información, se solicitó la colaboración a tres orientadores para revisar el cuestionario, y analizar el nivel de claridad y pertinencia de cada una de las preguntas. Con la información aportada se eliminaron tres preguntas abiertas incluidas en el cuestionario inicial y se revisó la redacción de algunos ítems para facilitar su comprensión. La fiabilidad del cuestionario usando alpha de Cronbach fue = .829.

El cuestionario quedó formado por 21 preguntas cerradas, de alternativa simple (sí/no) y de opción múltiple, las cuales fueron agrupadas en 4 dimensiones o secciones.

La sección I, formada por 11 preguntas, recogía información sobre variables sociodemográficas (edad, sexo, años de experiencia, EOEP de pertenencia, zona geográfica, etc.), así como sobre el nivel de dominio en un segundo idioma y formación específica sobre la evaluación del alumnado CLD.

La sección II agrupaba 3 preguntas, dos de ellas en la que se solicitó información sobre el nivel de importancia concedido a determinados factores a la hora de llevar a cabo la EPs con estos estudiantes (p.e., experiencia en nuestro sistema educativo, historia escolar anterior, nivel socioeconómico, expectativas de la familia, etc.); la tercera pregunta indagaba sobre las consideraciones que tienen en cuenta a la hora de interpretar los resultados (p.e., analizar los sesgos culturales y lingüísticos en las pruebas, tener en cuenta los valores de nuestra cultura que podrían estar afectando a los resultados, etc.).

La sección III incluía 2 preguntas relativas al uso de pruebas diagnósticas en función de que el alumnado domine (monolingües) o no el español (bilingües). La primera pregunta se destinó a los factores que tienen en cuenta a la hora de seleccionar los instrumentos diagnósticos (p.e. experiencia del estudiante con el formato de la prueba, muestra utilizada en la baremación, etc.), y la segunda a la frecuencia de uso de los instrumentos diagnósticos presentados.

En la última sección (IV) se presentaron 5 preguntas relacionadas con la competencia lingüística y el uso de intérpretes. Específicamente, dos de las preguntas se destinaron a recoger información sobre los indicadores y el tipo de instrumentos que usan para evaluar la competencia lingüística, y tres para indagar sobre las prácticas de evaluación con intérpretes (i.e., experiencia, finalidad y tipo de intérprete al que se ha recurrido).

1.4. Procedimiento

Para la recogida de información se contactó, inicialmente, con el responsable de los EOEPs de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, quien colaboró, conjuntamente con los investigadores, en la selección de la muestra en función del criterio especificado. Para la aplicación del instrumento, se celebraron reuniones con los/as orientadores/as donde se explicaba el objetivo del estudio, se entregaba el cuestionario y se acordaba la fecha de recogida.

2. Resultados

Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS, versión 19.0 para Windows. Se calcularon estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes y medidas de centralización). Para analizar las relaciones que se producían entre las diferentes variables se utilizó la Chi-cuadrado de Pearson y la V de Cramer para medir el grado de asociación entre las variables.

3.1. Nivel de importancia que se concede a distintos factores en la evaluación psicopedagógica.

El análisis de los resultados mostró que todos los encuestados, antes de iniciar la EPs del alumnado CLD, consideraron que debían tener en cuenta múltiples factores, aunque no a todos los factores presentados concedieron el mismo nivel de importancia. Como puede observarse en la Tabla 1, la mayoría de estos profesionales coincidieron en que es importante o muy importante tener en cuenta si el estudiante ha recibido apoyo idiomático (98,4%), así como si ha tenido una escolaridad regular (96,8%). Por el contrario, un porcentaje alto (48.4%) consideró que es nada o poco importante comparar el rendimiento del alumno/a con el de otros compañeros de su misma cultura o lengua.

Tabla 1. Factores considerados antes de iniciar la EPs

	Nada/ Poco	Bastante/ Mucho
El estudiante ha recibido una enseñanza adaptada a sus características culturales y lingüísticas.	12.9%	87.1%
El estudiante ha recibido apoyo idiomático.	1.6%	98.4%
El estudiante ha tenido y tiene una escolaridad regular (no es absentista).	3.2%	96.8%
El estudiante ha tenido suficiente experiencia en nuestro sistema educativo (lleva dos o más años escolarizado).	14.5%	85.5%
En la evaluación curricular, el profesorado ha tenido en cuenta tanto el proceso como el producto de aprendizaje.	12.9%	87.1%
El profesorado ha adaptado la evaluación, evitando valoraciones sesgadas.	6.5%	93.5%
El rendimiento del estudiante se ha comparado con el de otros compañeros de su misma cultura o lengua.	48.4%	51.6%

Asimismo, cuando se solicitó información sobre el nivel de importancia que concedían a determinados factores durante el proceso de EPs, los resultados mostraron que un alto porcentaje de estos profesionales (76.6%) informaron que el conocimiento de la lengua de instrucción (L2/ español) por parte de este alumnado es el factor más importante, seguido de los años de escolaridad en nuestro sistema educativo (62.1%). Sin embargo, para un alto porcentaje de los encuestados (45.6%) el nivel socioeconómico es poco importante a la hora de identificar las NEAE de estos estudiantes. (Ver Figura 1).

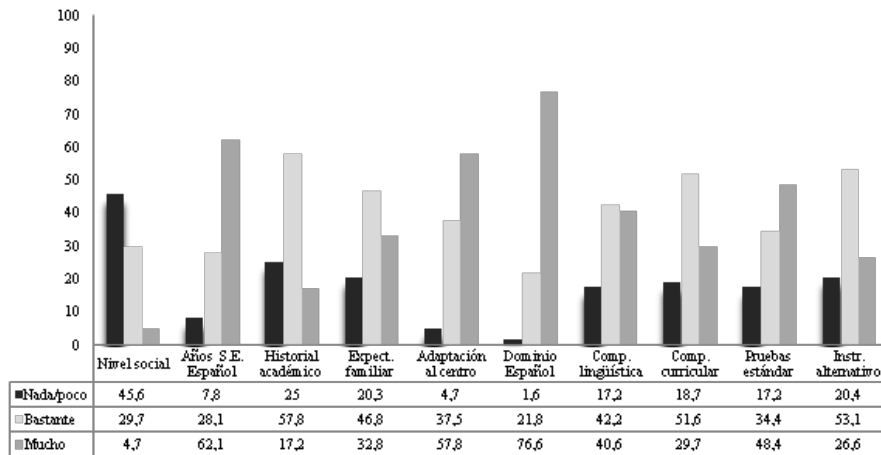


Figura 1. Nivel de importancia concedida (%) a los factores que intervienen en la EPs

A la hora de interpretar los resultados de la EPs, la mayoría de los encuestados (96.9%) coincidieron en afirmar que recogían en los Informes Psicopedagógicos los posibles sesgos culturales y lingüísticos que se hayan podido producir al evaluar a este alumnado. Igualmente, un alto porcentaje de estos profesionales (92.2%) señalaron que a la hora de interpretar los resultados tenían en cuenta los valores de nuestra cultura que podrían estar afectando a los resultados.

3.2. Criterios utilizados en la selección y frecuencia de uso de los instrumentos diagnósticos

Cuando se solicitó información sobre los criterios que tenían en cuenta al seleccionar los instrumentos diagnóstico, los resultados reflejaron que la mayoría de los/as orientadores/as (93.7%) consideraban como mínimo uno de los criterios presentados y, aproximadamente la mitad, informaron utilizar dos de los mismos, tanto para el alumnado que domina el español pero pertenece a otra cultura (45.3%) como para el alumnado bilingüe (40.6%). Como se observa en la Figura 2 el criterio que más consideraron a la hora de seleccionar las pruebas diagnósticas fue el de las propiedades psicométricas, siendo la experiencia del estudiante con este tipo de instrumentos el criterio que menos tienen en cuenta.

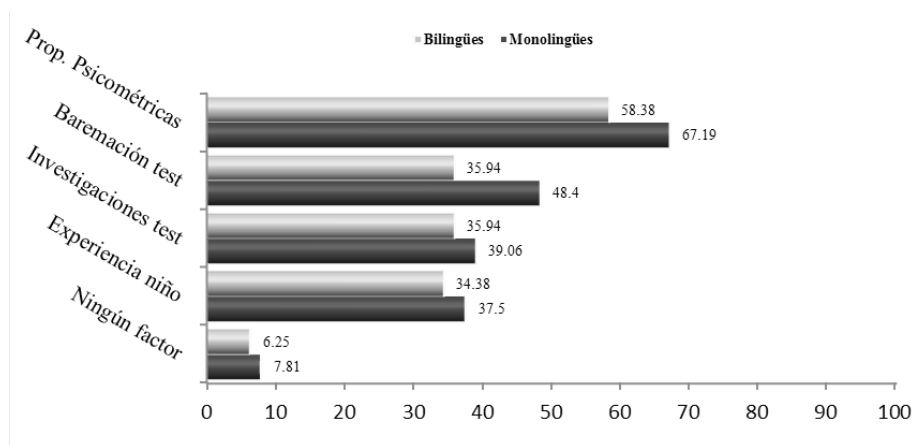


Figura 2. Frecuencia (%) de los factores considerados en la selección de instrumentos diagnósticos

Cuando se analizó si existía relación entre los criterios utilizados en la selección de instrumentos en función que el alumnado fuese monolingüe (L1 español) o bilingüe, se encontró una asociación significativa en todos los criterios presentados (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Relación entre los criterios utilizados para la selección de instrumentos diagnósticos en función de que el alumnado domine o no el español

	Chi cuadrado		Coeficiente de contingencia	
	X^2 (gl)	<i>p</i>	(V de Cramer)	<i>p</i>
Población utilizado en la baremación de la prueba	32.04 (1)	<.001	.708	<.001
Propiedades psicométricas de la prueba	16.39 (1)	<.001	.506	<.001
Investigaciones de la prueba con poblaciones CLD	18.32 (1)	<.001	.535	<.001
Experiencia del alumno con el formato de la prueba	40.80 (1)	<.001	.798	<.001

Respecto al tipo y frecuencia de uso de los instrumento diagnóstico, se encontró variabilidad dependiendo de que el estudiante domine o no el español. Como se recoge en la Tabla 3, los encuestados señalaron que con el alumnado monolingüe usaban con mayor frecuencia tests que evalúan habilidades verbales y manipulativas (62.5%), mientras que con el alumnado bilingüe era más frecuente el uso de tests no verbales (79.7%). Sin embargo, los tests baremados con muestras representativas para el alumnado CLD fueron usado por un menor porcentaje de estos orientadores, tanto cuando evalúan al alumnado monolingüe (35.9%) como al bilingüe (26.6%). Al respecto, se encontró una relación significativa entre la frecuencia con la que informaron usar los test con baremos representativos con los estudiantes monolingües y bilingües χ^2 (9) = 69.61, *p* <.001 (V de Cramer = .602, *p* <.001).

Tabla 3. Frecuencia de uso (%) de los instrumentos diagnósticos.

Instrumentos diagnósticos	Monolingües				Bilingües			
	Nunca	Pocas veces	Con frecuencia	Siempre	Nunca	Pocas veces	Con Frecuencia	Siempre
Test no verbales.	--	3.1	45.3	51.6	0.9	4.7	14.7	79.7
Test verbales y manipulativos.	--	1.6	35.9	62.5	7.8	20.3	45.3	26.6
Test baremados con muestras representativas.	17.2	28.1	18.8	35.9	17.2	39.1	37.2	26.6
Evaluación dinámica.	6.3	28.1	29.7	35.9	18.7	28.1	21.9	31.3
Test estandarizados con adaptaciones.	12.5	14.1	34.4	39.1	12.5	14.1	34.4	39.1
Mismas pruebas con estudiantes autóctonos.	--	9.4	45.3	45.3	15.6	23.4	31.3	29.7
Pruebas curriculares.	3.1	15.6	3.3	50	4.7	23.4	42.2	29.7

Cuando se analizó si existían asociaciones entre el tipo de instrumentos utilizados y tener en cuenta otros factores a la hora de interpretar los resultados de la EPs, se encontró una relación significativa entre la frecuencia de uso de instrumentos no verbales con alumnado monolingüe y considerar los sesgos culturales al interpretar los resultados $\chi^2 (2) = 6.24, p = .044$ (V de Cramer = .312; $p = .044$). Estas asociaciones se produjeron en mayor medida cuando la EPs se realizaba a un estudiante bilingüe. Con este alumnado, se encontraron relaciones significativas entre tener en cuenta los valores de nuestra cultura que podrían estar afectado a los resultados obtenidos y el uso de instrumentos verbales y manipulativos $\chi^2 (3) = 8.12; p = .044$ (V de Cramer = .356; $p = .044$), así como con la frecuencia con la que utilizaban tests baremados con muestras representativas para estos estudiantes $\chi^2 (3) = 8.20; p = .042$ (V de Cramer = .358; $p = .042$). También resultó significativa la asociación entre evaluar a estos estudiantes con pruebas curriculares con reflejar en el Informe Psicopedagógico los posibles sesgos derivados de la evaluación $\chi^2 (3) = 10.68, p = .014$ (V de Cramer = .409; $p = .014$), y hacerse preguntas sobre los posibles sesgos de los resultados debidos a las pruebas utilizadas $\chi^2 (3) = 10.28; p = .016$ (V de Cramer = .401; $p = .016$).

3.3. Evaluación de la competencia lingüística y el uso de intérpretes

Respecto a los indicadores que informaron tener en cuenta a la hora de evaluar la competencia lingüística cuando el/la alumno/a no domina el español, la mayoría de estos profesionales (93.8%) respondieron que recogían información sobre las destrezas que tienen en su L1 (lengua materna) y L2 (español) en los contextos interpersonales y académicos, así como la lengua con la que se comunica con sus padres (93.8%) y hermanos (92.2%). También un alto porcentaje de los encuestados (85.9%) señalaron que recogían información sobre el lenguaje oral informal en L1 y L2, y sobre las habilidades lingüísticas del estudiante en ambos

idiomas (84.4%). Sin embargo, más de la mitad (56,3%) no consideraron necesario recoger información sobre el nivel de alfabetización que tienen los padres en su L1 y L2.

Cuando se pidió que indicaran la frecuencia con la que usaban los instrumentos presentados para evaluar la competencia lingüística, como se puede observar en la Figura 3, los/las orientadores/as reconocieron utilizar con mayor frecuencia (89.1%) instrumentos cualitativos (p.e., entrevistas), siendo menor el porcentaje de estos profesionales (57.8%) los que señalaron evaluar la competencia lingüística mediante instrumentos formales o estandarizados (p.e. BVAT, Test de Habilidades Lingüísticas para Bilingües). De hecho, no se encontró ninguna relación significativa entre recoger información de la competencia lingüística académica en L1 y L2 y el uso de instrumentos formales $\chi^2(6) = 4.74; p = .576$ (V de Cramer = .193; $p = .576$).

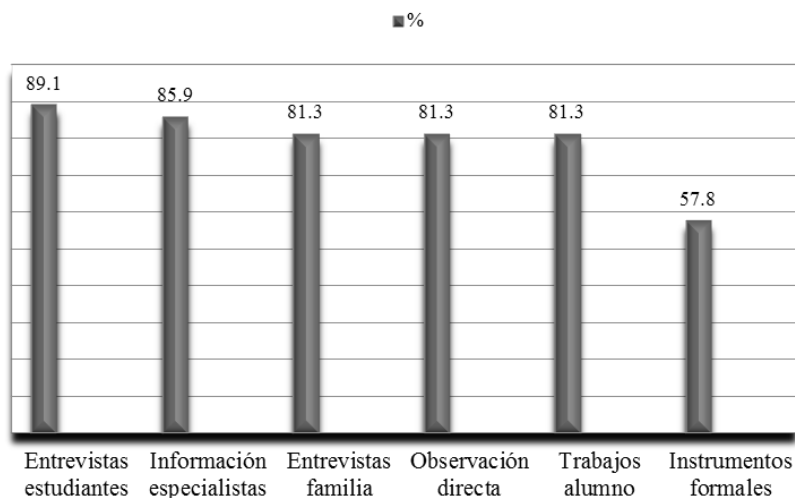


Figura 3 Frecuencia (%) en el uso de instrumentos diagnósticos para evaluar la competencia lingüística.

En relación al uso de intérpretes para evaluar al alumnado bilingüe, más de la mitad de los encuestados (59.4%) respondieron no haber recurrido a intérpretes. Por su parte, los profesionales que respondieron afirmativamente (40.6%), reconocieron que recurren a los intérpretes, principalmente, para comunicarse con la familia (42.2%). Cuando se les preguntó sobre el tipo de intérpretes a los que recurren, un 31.3% de estos profesionales señalaron que recurrían a amigos o familiares del alumno. Sólo el 4.7% de los encuestado afirmó haber buscado a un profesional bilingüe. (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Prácticas de evaluación con intérpretes y tipo de intérpretes a los que se recurre.

Prácticas con intérprete	N	Válidos	%
Comunicarme o hacer entrevista/s a la familia	64	27	42.2
Entrevistarme con el alumno/a	64	27	26.6
Traducir impresos de autorización	64	27	23.4
Evaluar la competencia lingüística del estudiante	64	27	14.1
Realizar traducciones simultáneas al estudiante	64	27	14.1
Traducir pruebas diagnósticas (test, pruebas curriculares)	64	27	9.4
Tipo de intérprete	N	Válidos	%
Amigos o familiares del estudiante	64	27	31.3
Profesorado del centro (p.e., de apoyo idiomático)	64	27	24.0
Otros alumnos del centro que hablen el mismo idioma que el estudiante	64	27	17.2
Profesionales bilingües (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos)	64	27	4.7

Cuando se analizó la relación entre el dominio de una L2 por parte de estos profesionales y el uso de intérprete en el proceso de EPs, resultó significativa la relación entre hablar con fluidez algún idioma y los que señalaron no utilizar intérprete por no considerarlo necesario $\chi^2(1) = 24.68, p < .001$ (V de Cramer = .878, $p < .001$). Así mismo, se encontró una relación significativa entre tener nociones básicas de una L2 y considerar necesario utilizar el intérprete para evaluar la competencia lingüística del alumnado $\chi^2(1) = 4.72, p = .03$ (V de Cramer = .418; $p = .03$).

3. Discusión

El propósito de este estudio fue explorar las prácticas profesionales que realizan los/as orientadores/as en el proceso de EPs cuando tienen que identificar las NEAE de algún estudiante CLD. Los resultados de este estudio pusieron de relieve que, a pesar de que no existan instrucciones determinadas sobre cómo evaluar a este alumnado, los profesionales tienen en cuenta algunos aspectos diferenciales cuando realizan esta evaluación a estudiantes que pertenecen a otra cultura o cuya lengua materna no coincide con la lengua de instrucción.

En primer lugar, merece destacar que la mayoría de los encuestados concedieron bastante importancia a factores relacionados con el nivel de aculturación del estudiante. Dentro de las recomendaciones a la hora de evaluar al alumnado CLD se ha señalado que factores relacionados con la experiencia educativa anterior, años de escolaridad en el nuevo sistema educativo, instrucción recibida en la L2, etc., influyen en el rendimiento y experiencias escolares del alumnado CLD, por lo que deben ser consideradas en su evaluación (Ortiz, 2008; Rhodes, et al., 2005). La consideración en la evaluación de estos factores es que desempeñan un papel central a la hora de aminorar los posibles sesgos derivados de factores culturales o externos al estudiante y, en consecuencia, ayudan a disminuir el riesgo de identificar inadecuadamente sus necesidades educativas (Acevedo-Polakovich, et al., 2007). Investigaciones previas sobre prácticas de diagnóstico con alumnado CLD han puesto de manifiesto que pocos profesionales evalúan la aculturación de los estudiantes (Ochoa, Riccio, Jiménez,

García de Alba, y Sines, 2004). Sin embargo, tal y como reflejaron los resultados, la mayoría de estos profesionales informaron que concedían bastante importancia a múltiples factores, antes y durante el proceso de evaluación y que tenían en cuenta la carga y experiencia cultural que puede afectar a los resultados de los alumnos, así como que a la hora de interpretar los resultados consideraban los valores de nuestra cultura que podrían estar afectando a los resultados.

Por otro lado, se ha señalado que cuando se está evaluando a un estudiante que no domina la lengua de instrucción con objeto de decidir si requieren o no los servicios de EE se ha prestado poca importancia a su L1 (Klingner y Harris, 2006). De hecho, la falta de dominio de la lengua de instrucción ha sido considerado uno de los factores que más vulnerabilidad ha producido en estos estudiantes a la hora de ser ubicados en aulas de educación especial (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009). Por ello, se ha sugerido la conveniencia de evaluar la competencia lingüística en ambas lenguas, por parte de profesionales bilingües (DeKeyser et al, 2010; Rhodes et al., 2005). Nuestros resultados sugieren que estos profesionales conocían que una de las habilidades críticas en la EPs de estos estudiantes es la competencia lingüística. Así, un alto porcentaje de orientadores/as señaló que debe recogerse información sobre las destrezas que tiene el alumno en su L1 y L2 en los contextos interpersonales y académicos, además de la lengua en la que se comunica con sus padres y hermanos. Ello nos permite afirmar que, al menos implícitamente, estos profesionales cuando identifican las necesidades educativas de un alumno/a con una lengua diferente al español, consideran la importancia de aislar los factores que tienen que ver con el desarrollo y aprendizaje de una L2, de aquellos otros que se puedan estar manifestando en su propia L1. No obstante, el análisis de sus respuestas en relación al uso de instrumentos que utilizan para evaluar esta habilidad y las prácticas con intérpretes, nos lleva a pensar que la evaluación de la competencia lingüística está más orientada a conocer las habilidades lingüísticas en términos de habilidades interpersonales, que a identificar la competencia lingüística académica (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins, 1994). Esta afirmación la apoyamos, por una parte, en que la mayoría de estos profesionales manifestaron que sus conocimientos sobre una L2 son básicos. Si bien, esta práctica parece ser habitual (Lopes, 2005; Ochoa, et al, 2004), más de la mitad de estos profesionales reconocieron no haber utilizado alguna vez intérpretes cuando realizan estas evaluaciones, y cuando han recurrido a ellos, es para comunicarse con la familia. Por otra parte, los encuestados informaron que evalúan la competencia lingüística en L1 y L2 principalmente utilizando procedimientos informales (p.e., entrevistas, consultando a otros especialistas) y, aproximadamente, la mitad respondieron que no utilizan procedimientos formales. En general, la competencia lingüística es una habilidad que ha sido evaluada a partir de informes o valoraciones de los profesionales. Sin embargo, se ha señalado que los procedimientos informales, sin combinarlos con otros instrumentos formales, no son los más adecuados para evaluar esta habilidad cuando se trata de determinar si las necesidades especiales que presenta un estudiante se deben a un conocimiento limitado de la L2 o a que presenta otras dificultades de aprendizaje (Jiménez y O'Shanaham, 2012; Klingner, y Harris, 2006).

Otros resultados que reflejan la dificultad inherente a este tipo de evaluaciones complejas, guarda relación con el uso y la frecuencia de instrumentos diagnósticos. Los resultados mostraron que los test no verbales son los instrumentos más

utilizados, principalmente en el caso de los estudiantes que no dominan el español. Sin embargo, estos resultados, unidos a lo señalado en el apartado anterior, nos inducen a pensar que, en la práctica, se recurre a pruebas estandarizadas tradicionales aunque sea sin apoyo de un intérprete. Si bien es cierto, que las prácticas diagnósticas con test no verbales han sido consideradas como una de las más habituales y las que menos sesgos producen (Decker, et al., 2013; Kranzler, et al., 2010), los resultados también reflejaron que los/as orientadores/as desconocen o no disponen de instrumentos adecuados para este tipo de alumnado. De hecho señalaron que rara vez utilizan test baremados con muestras representativas de estos estudiantes o pruebas estandarizadas traducidas al español. Además, a la hora de seleccionarlos, parece que el factor que más tienen en cuenta es atender a las propiedades psicométricas de las pruebas.

En síntesis, los resultados de este estudio nos permiten aproximarnos hacia cómo se lleva a cabo la identificación de NEAE del alumnado CLD. Los resultados pusieron de manifiesto que los profesionales que participaron en este estudio tienen conocimientos, al menos teóricamente, respecto a que deben atender a múltiples factores para llevar a cabo EPs libres de sesgos y adaptadas a los alumnos a los que evalúan, como son: evaluar la competencia lingüística del alumnado CLD en su L1 y L2 y valorar los factores de la aculturación. Sin embargo, también nos alertan de los niveles de dificultad y obstáculos con los que se encuentran estos profesionales cuando realizan la EPs del alumnado CLD. Específicamente, el desafío que supone identificar adecuadamente las NEAE de este alumnado mediante instrumentos diagnósticos apropiados. Ello nos plantea dudas acerca de si la EPs se realiza considerando los posibles sesgos que pueden estar condicionando una toma de decisiones respecto a la respuesta más adecuada para estos estudiantes. Sin duda, múltiples son los factores que pueden estar contribuyendo a esta afirmación. Quizá la falta de formación específica que manifestaron tener los profesionales de este estudio pueda ser una de ellas, la ausencia de pruebas adecuadas, etc., pero también es plausible que existan otros obstáculos que deben ser considerados en futuras investigaciones.

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos sientan las bases para nuevas vías de indagación, pero algunas de las limitaciones de este estudio deben ser tenidas en cuenta en la generalización e interpretación de los resultados. Aunque los resultados, hacen referencia a las opiniones de unos profesionales en un contexto determinado y la población de referencia no es numerosa, el tamaño de la muestra de este estudio debe ser tenido en cuenta a la hora de generalizar los resultados obtenidos. Asimismo, la recogida de información se realizó mediante un cuestionario, por lo que algunos de los resultados podrían estar reflejando más deseabilidad que lo que hacen estos profesionales en la práctica. Por ello, futuras investigaciones deberían considerar la posibilidad de contrastar estos resultados con muestras más amplias y de mayor alcance geográfico. Además de complementar la recogida de información con otras técnicas de indagación, como por ejemplo observaciones de casos prácticos, entrevistas individuales o grupales, etc. que permitan explorar más directamente la eficacia de estas prácticas profesionales. Todo esto contribuiría, al uso de buenas prácticas diagnósticas o aminorar los sesgos culturales y lingüísticos que se pueden derivar de estas evaluaciones individualizadas cuando se realizan a estudiantes CLD, y en consecuencia a diagnósticos de NEAE ajustados a las características de los estudiantes.

4. Referencias bibliográficas

- Acevedo-Polakovich, I. D., Reynago-Abiko, G., Garriott, p. O., Derefinko, K.J., Wimsatt, M. K., Gudonis, L. C., et al. (2007). Beyond instrument selection: Cultural considerations in the psychological assessment of U.S. Latinas/os. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 375-384.
- Aera, Apa y Ncme (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education), (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Author.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En F. Genesee (Ed.) *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp.33-58). Cambridge: Cambridge University.
- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. (BOC n.º 154, de 6 de agosto de 2010).
- Decker, S. L, Hale, J. B., y Flanagan, D.P. (2013). Professional practice issues in the assessment of cognitive functioning for educational applications. *Psychology in the Schools*, 50, 300-313.
- Dekeyser, R., Alfi-Shabtay, I., y Ravid, D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31, 413-438.
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. [Consultado en: www.european-agency.org].
- Fernandez, K., Boccaccini, M., y Noland, R. (2007). Professionally responsible test selection for Spanish-speaking clients: A four-step approach for identifying and selecting translated tests. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 363-374.
- Figuroa, R. (1990). Best practices in the assessment of bilingual children. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology II* (pp. 93-106). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Graves, S., Proctor, S., y Aston, C. (2014). Professional roles and practices of school psychologists in urban schools. *Psychology in the Schools*, 51(4), 384-394.
- Guzmán, R. (2006). El proceso y los instrumentos de evaluación en contextos educativos multiculturales. En O. M.ª Alegre (Dir.) *Organización escolar y diversidad* (pp. 567-593). Málaga: Aljibe.
- Guzmán, R., y Jiménez, J.(2012). Dislexia y diversidad cultural. En J. E. Jiménez (Coord.) *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (pp. 171-185). Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, J. (2012). Dislexia y bilingüismo En J. E. Jiménez (Coord.) *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (pp.155-169). Madrid: Pirámide.
- Klingner, J. K., Artilles, A. J. y Méndez, L. (2006). English Language Learners who struggle with Reading: Language Acquisition or LD? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 108-128.
- Klingner, J., y Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meetings and placement conferences. *Teachers College Record*, 108, 2247-2281.

- Kranzler, J., Flores, C., y Coady, M. (2010). Examination of the Cross-Battery Approach for the Cognitive Assessment of Children and Youth From Diverse Linguistic and Cultural Backgrounds. *School Psychology Review*, 39(3), 431-446.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, De Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Lindsay, G., Pather, S. y Strand, S. (2006). *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Centre for Educational Development, Appraisal and Research & Institute of Education. University of Warwick. Research Report RR7 [Recuperado en: <http://217.35.77.12/CB/england/research/pdfs/2006/RR757.pdf>]
- Lopes, C. J. (2005). Bilingual school psychologists' practices with students with limited English proficiency. Unpublished doctoral dissertation, University of Rhode Island.
- López, E. (2002). Best practices in working with school interpreters to deliver psychological services to children and families. En A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 1419-432). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Muñoz-Sandoval, A., Cummins, J., Alvarado, C., y Ruef, M. (1998). *Bilingual verbal ability tests: Comprehensive manual*. Itasca, IL: Riverside.
- O'Bryon, E., y Rogers, M. (2010) Bilingual School Psychologists' Assessment Practices with English Language Learners. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1018-1034.
- Ochoa, S. H., Riccio, C., Jimenez, S., Garcia de Alba, R., y Sines, M. (2004). Psychological assessment of English language learners and/or bilingual students: An investigation of school psychologists' current practices. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 185-208.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. Informe anual 2005. *El racismo y la xenofobia en los Estados miembros de la UE. Tendencias, evolución y buenas prácticas*.
- Orden 7036/2010 de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Ortiz, S.O. (2008). Best practices in nondiscriminatory assessment. En A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 661-678). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Rhodes, R., Ochoa, S., y Ortiz, S. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students: A practical guide*. New York: Guilford Press.
- Suzuki, L., Ponterotto, G., y Meller, p. (2000). Multicultural Assessment. Trends and Directions Revisited. En L. A. Suzuki, G. Ponterotto y P.J. Meller (Eds.), *Handbook of Multicultural Assessment*, (pp. 569-574). San Francisco: Jossey-Bass.
- Verthelyi, R.F. (1999). La evaluación multicultural: adecuación de los instrumentos y formación del psicólogo. En R. Verthelyi *Nuevos temas en evaluación psicológica* (pp. 21-37). Buenos Aires: Lugar Editorial.