

El desarrollo de competencias interdisciplinarias en la formación de estudiantes doctorales en Psicología Clínica

Sylvia Martínez-Mejías, Ph.D.

sylvia.martinez@upr.edu

Jahaira Félix-Fermín, B.S.

jahaira_felix@yahoo.com

Frances Ruiz-Alfaro, Ph.D.

fruizelfaro@yahoo.com

Melany M. Rivera-Maldonado, B.A.

melanym.rivera@gmail.com

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

RESUMEN

Como parte de un proyecto de investigación adscrito al Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico-Río Piedras, se estableció un trabajo interdisciplinario desde la Psicología, la Educación y el Derecho. El proyecto “*El psicólogo como perito en casos de Educación Especial*” se organizó con el interés de fomentar la justicia social, facilitando el acceso a servicios de niños¹ con necesidades especiales. El proyecto requirió que las autoras se involucraran en procesos de evaluación psicológica, incorporando estrategias legales e intercambios con padres, maestros, abogados y otros profesionales. De esta forma, se evidenció la carencia de recursos en Puerto Rico para trabajar con la población identificada desde una perspectiva interdisciplinaria, a pesar de los esfuerzos que realizan algunos sectores del país. El presente artículo va dirigido a presentar guías para la formación de psicólogos desde el trabajo interdisciplinario, evidenciando, al mismo tiempo, la necesidad de

generar política pública que transforme los servicios para niños con necesidades especiales.

Palabras clave: educación especial, psicología, trabajo interdisciplinario

ABSTRACT

As part of a research project within the Department of Psychology at the University of Puerto Rico in Río Piedras, an interdisciplinary work from Psychology, Education and Law was established. The project, "*The Psychologist as an expert witness in Special Needs cases*" was organized with the interest of promoting social justice by facilitating access to children with special needs. The project required that the authors work in psychological assessment processes incorporating legal strategies, interactions with parents, teachers, lawyers, and other professionals. The project demonstrated the lack of resources available in Puerto Rico to work, from an interdisciplinary perspective, with the targeted population despite the efforts of diverse sectors in the island. This article is aimed at presenting guidelines for psychologists in training, establishing, at the same time, the demand to create public policy to transform services for children with special needs.

Keywords: interdisciplinary work, psychology, special needs education

Recepción: mayo 2015.

Aceptación: octubre 2015. Aceptación final: octubre 2015.

Introducción

La enseñanza universitaria siempre plantea un reto y una gran responsabilidad. Para el profesor, es un reto transformar los espacios prácticos desde el andamiaje teórico que se genera en la academia. En el caso de la formación de psicólogos clínicos, pero también de educadores, trabajadores sociales, y otros profesionales del área de servicio directo, se requiere, ciertamente, de una mirada interdisciplinaria que facilite la convergencia de múltiples saberes. ¿Cómo proveer al estudiante doctoral en disciplinas como la psicología, de un espacio donde pueda transformar el entorno social y subjetivo desde las propuestas teóricas que le han formado? Más aún, ¿cómo enfrentar las instancias administrativas en un momento histórico en el que la universidad atraviesa una transformación que incluye una demanda por evidenciar y documentar para propósitos de las ofertas académicas, lo que, a su vez, limita tanto los espacios de trabajo como la amplitud del conocimiento? En palabras de Anazagasty (2013), "ante las dificultades económicas que enfrentan, y ante la creciente dejadez del Estado, las universidades ven en la economía del conocimiento una solución a sus problemas" (p. 41). Ante esas

demandas, el profesorado se encuentra en una encrucijada: ¿cómo cumplir con la encomienda que plantea la universidad como institución que genera conocimiento para su aplicación social, y a su vez cumplir con las exigencias de escasez económica? Anazagasty (2013) sostiene que numerosos estudios han documentado cómo la economía del conocimiento ha impactado en las universidades, tanto en la enseñanza, como en la investigación y sus servicios a la comunidad. Ante ese panorama, ¿cómo evidenciar que el estudiante doctoral cuenta con las competencias necesarias para transformar aquello que se le enseñó que debía transformar?

Por otra parte, ¿cómo hablar de trabajo interdisciplinario cuando la enseñanza se presenta de forma fragmentada? La fragmentación del saber se evidencia en la segmentación de las facultades, limitaciones para formarse en materias que no pertenecen a la facultad y, más aún, en la variabilidad respecto a la asignación de fondos por disciplinas. Anazagasty (2013) exhorta al profesorado a defender y salvaguardar la autonomía profesional, así como a reiterar la importancia de la educación liberal. En esa línea y en la búsqueda de respuestas a los planteamientos señalados, el proyecto *“El psicólogo como perito en casos de Educación Especial”* (en adelante, proyecto) nos llevó a abandonar espacios del saber asignados y movernos a crear espacios de trabajo en el que la colaboración facilitó la creatividad. En palabras de Huyke (2013): “el espacio que se dedique a los propósitos de educación universitaria... es y debe ser un encuentro de diversos textos..., donde cada cual y el colectivo han de construir algo que no estaba construido previo al encuentro” (p. 57).

Un grupo de estudiantes doctorales junto a la coordinadora de un curso doctoral del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP), se dieron a la tarea de crear estos espacios de trabajo a través de una colaboración con Servicios Legales de Puerto Rico, por medio de la Lic. Josefina Pantojas. Como parte de su adiestramiento en la Clínica Universitaria de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP), llevaron a cabo varios procesos de evaluación psicológica, a través de los cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de trascender un proceso tradicional de evaluación y se adiestraron en procesos de trabajo interdisciplinario, en escenarios laborales y legales previamente desconocidos.

De este proceso de formación se desprende que un psicólogo requiere educarse de manera continua y que tiene que dar cuenta de la complejidad humana. Tomando en cuenta todos los saberes que operan sobre el sujeto y que inciden en la complejidad humana que

subyace, el campo de la educación especial permite dar cuenta de ello más claramente. Luego de discusiones teóricas y desarrollo de competencias en el área, a través del proyecto, se proveyó el espacio para la creación de un nuevo texto entre la psicología y la educación especial. Este escrito presenta la importancia del desarrollo de competencias interdisciplinarias en la formación de estudiantes doctorales en psicología clínica a través del análisis de un caso clínico.

Adiestramiento a psicólogos: La apuesta a un trabajo en conjunto desde la formación

Los cruces entre la psicología y la educación no se limitan a las posibles implicaciones del trabajo de un psicólogo en el escenario escolar. El ejercicio de formación del psicólogo es, en sí mismo, un acto educativo, estructurado por un currículo que pretende dotarlo de las destrezas y conocimientos necesarios para llevar a cabo sus funciones en la práctica profesional. En ese sentido, el uso de competencias como medida del resultado del aprendizaje ha cobrado auge en el adiestramiento de psicólogos, ya sea en las organizaciones, “licensing boards” y programas graduados (Fouad et al., 2009). En el campo de la psicología y la medicina, se ha entendido por *competencia* el “uso habitual y con juicio de destrezas de conocimiento, técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores, y reflexión de la práctica diaria que va en beneficio del individuo o comunidad servida” (Epstein & Hundert, 2002, p. 226). Fouad et al. (2009) establecen que los antecedentes de esta práctica académica se remontan a tres momentos históricos específicos: el desarrollo de un primer modelo, en el cual el Concilio Nacional de Escuelas y Programas de Psicología Profesional identificaron seis áreas de competencias fundamentales en 1986; la ampliación de este modelo por el Comité de Acreditación de la American Psychological Association en 1996, y la conferencia auspiciada por la Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC) en 2002, que llevó por título: *Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing*.

Es de esta última conferencia y de los artículos publicados posteriormente en el *Journal of Clinical Psychology and Professional Psychology* que surge el modelo de competencias que rige gran cantidad de programas graduados en la actualidad. El modelo del cubo, como mejor se le conoce, desarrolla 12 competencias conceptualizadas dentro de dos grupos: fundacionales (entendidas como conocimiento, destrezas, actitudes y valores que son la base de lo que se espera haga

un psicólogo) y funcionales (aquellas que se espera haga un psicólogo). El último eje, o dimensión, del cubo apunta a las diferentes etapas del adiestramiento. Como resultado de esta propuesta, y a petición del *Council of Chairs of Training Councils*, se conformó un grupo de trabajo con el interés de crear un punto de referencia en la evaluación de estas competencias.

Para propósitos de este artículo, se delimitará la discusión a dos competencias: sistemas interdisciplinarios (de carácter fundacional) y evaluación, diagnóstico y conceptualización (de carácter funcional). Sobre el proceso de evaluación, Fernández-Ballesteros y sus colaboradores (1992) sostienen que este refleja la capacidad de un psicólogo para tomar decisiones, resolver problemas y generar hipótesis. En términos generales, Lichtenstein (2013) sostiene que, en la práctica profesional, cada vez más los informes utilizan un vocabulario estadístico y técnico que se aleja de las necesidades actuales de un niño o un joven. En cuanto al adiestramiento, Krishnamurthy et al. (2004) advierten que, en años recientes, se ha visto una erosión en la profundidad y amplitud con la que se adiestra a estudiantes en programas graduados. A modo de ejemplo, hay programas que han dejado de requerir cursos en el área de evaluación proyectiva o que requieren experiencias mínimas en la redacción de informes previo al proceso de internado. Esta ausencia de una base desde el adiestramiento lleva a que un creciente número de psicólogos no dominen los *Estándares para la Medición Educativa y Psicológica* (desarrollados por la American Educational Research Foundation, la American Psychological Association (APA) y la National Council on Measurement in Education en 1999) o los presupuestos establecidos por la APA (Turner, DeMers, Fox & Reed, 2001).

Puntualmente, se espera que un estudiante graduado que esté listo para la práctica profesional pueda, de acuerdo al *Modelo del cubo* (Fouad et al., 2009) realizar un trabajo de integración que, a su vez, tome en cuenta, no solo aspectos culturales, sino también lo particular de cada historia de vida. Para ello, deberá, según Fouad et al. (2009), no solo saber seleccionar e implementar varios métodos y medidas de evaluación que se ajusten a las necesidades del caso, sino también entender las limitaciones y fortalezas de cada una de estas fuentes. Desde este punto, deberá interpretar los resultados de manera conjunta, utilizando el diagnóstico y la especificidad del caso para la planificación de un plan de intervención que deberá ser planteado por escrito y discutido con los cuidadores principales de manera clara y apropiada.

Por otro lado, en el *Modelo del cubo*, la competencia de participación de sistemas interdisciplinarios promueve el desarrollo de destrezas para comprender aspectos clave de disciplinas afines, además de interactuar e identificar profesionales de otras disciplinas. En particular, destaca cuatro aspectos fundamentales (Fouad et al., 2009), que incluyen reconocer las contribuciones de cada disciplina y aquellas que resultan del trabajo colaborativo. En segundo y tercer lugar, respectivamente, trata de fomentar en el estudiante su capacidad para pensar los ambientes inter y multidisciplinares como potenciadores de resultados, trabajando, de esta forma, con otras disciplinas en el establecimiento de metas en conjunto. Finalmente, busca promover relaciones de respeto productivas entre disciplinas.

Ahora bien, trabajar con personas que presentan algún impedimento requiere, a su vez, del desarrollo de otras competencias y destrezas. No obstante, el *Guidelines for Assessment and Intervention with Person with Disabilities* (APA, 2009) destaca que, en el adiestramiento de psicólogos, estos raramente son expuestos al trabajo con esta población de manera integrada con otros saberes y aspectos puntuales. De las guías que contiene el documento, se discutirán cinco, que van desde la 13 a la 17, y que destacan la importancia de evaluar de manera comprensiva e individualizada a cada uno de estas personas. La número 13 destaca la importancia de no reducir a una persona con discapacidad solo a su impedimento, sino verlo desde la complejidad de sus circunstancias contextuales e individuales. Partiendo de este marco, el proceso evaluativo supone administrar pruebas adecuadas a ese sujeto de forma comprensiva y apropiada, lo que conlleva, por ejemplo, que un niño con dificultades en el área del lenguaje no sea evaluado con una prueba psicométrica verbal (número 14). Esto, se vincula con el punto número 15, que supone la realización de acomodos razonables durante el proceso mismo de evaluación, de forma tal que los puntajes no se vean afectados por circunstancias de las que se tiene conocimiento. Para llevar a cabo la redacción del informe, las guías destacan la necesidad de incluir varios instrumentos de índole cuantitativo, cualitativo y ecológico (número 16) para así maximizar la relevancia de la interpretación de los resultados (número 17).

Analizando la situación actual de la psicología en Puerto Rico, ¿preparan los programas graduados de la isla estudiantes para este tipo de práctica integrada, que no solo se basa en lo cuantitativo? ¿Se adiestran psicólogos capaces de integrar múltiples fuentes de información cuantitativa, cualitativa y del entorno en vías de asegurar, no solo el

diagnóstico, sino las recomendaciones subsiguientes? En los programas graduados actuales, ¿se provee la suficiente experiencia práctica pre y durante una experiencia de internado? ¿Cuán preparados estamos para trabajar con la población con alguna deficiencia en el desarrollo, o impedimento? ¿Los cursos se atemperan a la realidad que atraviesa el sistema educativo de Puerto Rico? ¿Se enseña a redactar informes con recomendaciones y explicaciones pertinentes para el desarrollo de planes de intervención? En tiempos de cuestionamiento sobre la labor diagnóstica y evaluativa que realiza el/la psicólogo/a dentro del Programa de Educación Especial, iniciar una discusión sobre las competencias que debe ejercer un evaluador es más que pertinente.

Durante los últimos meses, los medios de comunicación han difundido diversas noticias sobre el sobrediagnóstico de niños dentro del Programa de Educación Especial, además de la conocida burocracia del sistema en el proceso de ofrecer los servicios. En su mayoría, las noticias citan ponencias expresadas como parte de vistas públicas de resoluciones de Cámara y Senado, tales como la número 72, propuesta por la senadora María T. González (Informe de la Resolución del Senado 72, 2014) y la 1065, propuesta por el Presidente de la Cámara de Representantes, Jaime Perelló (Resolución de la Cámara 1065, 2014). Ambas apuntan a la investigación y vistas públicas sobre el estado de situación del Programa de Educación Especial. Es a partir de dichas vistas que ha surgido una serie de datos, entre los que se incluye el informe rendido por la Comisión de Educación, Formación y Desarrollo del Individuo (Informe R del S 72, 2014), donde participaron en vistas públicas diez organizaciones gubernamentales, sin fines de lucro y funcionarios del Departamento de Educación (DE). Este informe denunció el creciente número de estudiantes en Centros de Servicios de Educación Especial, que varían entre 11,000 y 21,000 personas. Además, alertó sobre la urgencia de supervisión de servicios no relacionados ofrecidos por corporaciones, cuestionando su calidad e, incluso, la ausencia de evaluaciones correctamente administradas que permitan el diseño de un Programa Educativo Individualizado (PEI) que responda a las necesidades del estudiante. Finalmente, algunas de las organizaciones manifestaron en el informe la fragmentación de estos esfuerzos, pues en repetidas ocasiones el maestro no se beneficia del insumo de los profesionales que atienden al menor, o no se articula un acuerdo conjunto entre los profesionales, provocando la dualidad de servicios. La resolución 1065 informa que para 2013, el DE reportó un total de 160,521 niños registrados en el Programa de

Educación Especial, siendo estos un 39.8% de los estudiantes de escuelas públicas del país.

Estos señalamientos y elevadas cifras atañen a la psicología de múltiples formas, siendo el psicólogo quien realiza las evaluaciones, ofrece recomendaciones y presta servicios directos al estudiante a través de corporaciones. Realizar una evaluación completa es responsabilidad del este profesional, quien, a partir del modelo de competencias, debe saber distinguir entre el mero uso de cuestionarios y listas de cotejo, y la agrupación de distintos componentes (entrevistas, cuestionarios, pruebas, revisión de documentos, visitas a la escuela, entre otros), que permitan llegar a una conclusión informada a través del proceso evaluativo. Como menciona la American Psychological Association (s.f.): “Psychological tests are not one-size-fits-all. Psychologists pick and choose a specific set of assessment and test for each individual client. And not just anyone can perform a psychological evaluation.” Es necesario señalar, además, que no existe solo un tipo de evaluación, sino múltiples (cognitivo, de personalidad, vocacional, entre otros). Una vez culminado el proceso evaluativo, se espera que se emitan recomendaciones para el hogar y la escuela, que deben ser discutidas con padres y maestros. Es en esta parte donde inicia o se potencia una relación de trabajo interdisciplinario en el que participan padres, maestros, terapeutas ocupacionales, del habla, educativos, psicólogos, y cualquier otro profesional involucrado en el desarrollo y aprendizaje del niño.

Aportes de trabajo desde una mirada interdisciplinaria en niños con necesidades especiales

Históricamente, las disciplinas de la psicología y la educación en Puerto Rico han sido atravesadas por teorías y acercamientos que asisten en los procesos de enseñanza. Desde el espacio de la Educación Especial, ambas convergen con el interés de proveer herramientas al estudiante con necesidades especiales. Se produce, entonces, un acomodo con el propósito de asistirlo en su aprendizaje. El entrecruzamiento de los conocimientos psicológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite un reconocimiento de cómo los afectos y emociones inciden en el proceso de aprendizaje. De esta forma, es posible destacar que este último está condicionado, no solo a las destrezas o habilidades que tenga el estudiante, sino a cómo este procesa sus emociones y cómo esto, a su vez, incide en los procesos de aprender.

En la actualidad, la disciplina de la psicología en Puerto Rico se encuentra atravesada por diversos procesos de cambio que intentan

atemperar nuestra práctica a las demandas del siglo XXI. Desde este espacio de metamorfosis, resulta importante asimilar los cambios desde el reconocimiento de las particularidades y necesidades de nuestro contexto puertorriqueño. En específico, debe prestar atención a las transformaciones desde una perspectiva interdisciplinaria que permita un acercamiento de múltiples disciplinas en beneficio de los miles de niños con necesidades especiales en nuestro país. De acuerdo a Fainblum (2004), “lo interdisciplinario remite al concepto de estructura, a una determinada relación entre las disciplinas donde cada una, al ser un término de la estructura, presentan entre sí una interdependencia” (p. 102). De esta forma, se promueve abrir el espacio de trabajo con niños con necesidades especiales atendiendo las particularidades que se observa a través de cada disciplina.

El estigma social que deviene del diagnóstico de necesidades especiales típicamente produce un enajenamiento de aquel considerado “normal”. Resulta pertinente recordar que, hace 34 años atrás, el 14 de noviembre de 1980 se presentó el pleito de clase de *Rosa Lydia Vélez vs. Departamento de Educación*. En aquella ocasión, Vélez y otros padres de niños con necesidades especiales unieron esfuerzos para reclamar los derechos de estos estudiantes. El mencionado pleito no solo logró destacar el incumplimiento con los derechos de los niños con necesidades especiales en Puerto Rico, sino que brindó atención a la situación que penosamente todavía aqueja la educación en nuestro país. Dicha atención, a su vez, comenzó a levantar el velo de enajenamiento que algunos ciudadanos mantenían con respecto a la violación de los derechos de estos niños. De acuerdo a Vélez (2014), “con el inicio del caso se comenzó a visibilizar una población negada y desatendida” (para. 1). A partir de la resolución del caso, el Tribunal Superior de San Juan (1981) determinó a la clase como:

...todos los niños con impedimentos menores de 21 años elegibles o participantes en el Programa de Educación Especial del Departamento de Instrucción Pública a quienes los demandados no les están proveyendo la educación especial y servicios relacionados que les garantiza la legislación de educación especial. (p.2)

En aquel momento, el Tribunal determinó que el DE no identificaba a los niños con necesidades especiales y que tampoco evaluaba a los estudiantes en un tiempo razonable. Además, alertó que las evaluaciones no se discutían con los padres o encargados y que los Programas

Educativos Individualizados (PEI) no se preparaban de acuerdo a los términos establecidos por ley, lo que provocaba que los niños con necesidades no se ubicaran en un plazo razonable de tiempo. Todo esto desembocaba en que no se les proveyera los servicios relacionados a la educación especial. Este cuadro representaba un discrimen hacia los niños con necesidades especiales por razón de su impedimento.

Desafortunadamente, estas violaciones a los derechos de los niños con necesidades especiales en Puerto Rico se han observado históricamente y en la actualidad. Miles de cuidadores enfrentan, día tras día, los obstáculos que el incumplimiento de estos servicios produce en el bienestar de estos niños. Ante el incumplimiento en la provisión de servicios por parte del DE, se elaboró, en el año 2006, la dimensión de remedio provisional. De acuerdo al *Manual Operacional del Procedimiento de Querellas y Remedio Provisional* (2014) se determinó que el remedio provisional:

...se creó como alternativa para ofrecer determinados servicios relacionados, suplementarios y de apoyo a aquellos estudiantes que sin duda tienen derecho al servicio y cuyo único impedimento para recibirlo es que el Departamento de Educación no puede ofrecerlo en el momento en que se determina su elegibilidad. (p.5)

Este remedio atendería los servicios de evaluaciones iniciales, reevaluaciones, terapias, evaluaciones de asistencia tecnológica, compra de equipo de asistencia tecnológica, compra de servicios de transportación, pago de becas de transportación, compra del servicio de enfermería, asistente de servicios y remoción de barreras arquitectónicas (Aragunde, 2006). De acuerdo a Vélez (2014), a pesar del recurso del remedio provisional, estos incumplimientos se continúan observando. Su denuncia coincide con las áreas de necesidad identificadas a través de la experiencia del proyecto de investigación.

Todavía en el siglo XXI, en Puerto Rico se observan obstáculos como el difícil acceso a servicios psicológicos. Un sinnúmero de personas de diversas comunidades en la isla deben movilizarse de su espacio geográfico para solicitar y recibir los servicios requeridos. La actual recesión económica ha provocado transformaciones que añaden a las dificultades que enfrenta la población con necesidades especiales de nuestro país. A través de la experiencia en el proyecto, se realizaron procesos de evaluación psicológica a niños y jóvenes del Programa de Educación Especial. Las evaluaciones realizadas integran múltiples

dimensiones, entre ellas: la perspectiva del evaluado, el diálogo colaborativo con padres y maestros, así como las estrategias legales producto del intercambio con los abogados.

Desde el comienzo del proyecto se identificaron áreas de necesidad que requerían atención inmediata. En primer lugar, reconociendo la importancia de educarnos continuamente como profesionales de la psicología en materias que no se incluyen en nuestros currículos académicos, se incluyeron diversos profesionales. De esta forma, se fomentó la óptica interdisciplinaria desde la propia organización del proyecto. Se incorporaron conferencias de profesionales como maestras de educación especial, una facilitadora docente y abogados de diversas áreas de especialidad, tales como derecho de familia, derechos civiles y educación especial. Esto facilitó el diálogo colaborativo entre los profesionales de las diversas disciplinas y áreas de especialidad, lo que promovió un entendimiento comprensivo de los derechos de los niños con necesidades especiales. Además, como parte de las tareas del proyecto, se realizó una exhaustiva revisión de documentos del DE para entender los derechos y procedimientos de estos niños. Entre ellos, se revisó el *Manual de Procedimientos*, el documento para el Plan Educativo Individualizado (PEI) en sus modalidades regular y unilateral.

El PEI unilateral es un documento que se ha elaborado para cuando el niño se encuentra recibiendo educación privada. El procedimiento de inscripción bajo el programa de Educación Especial requiere que a todo niño se le elabore un PEI regular; luego que el padre o la madre rechace el ofrecimiento de servicios en el área pública, entonces se complete un PEI unilateral. Existe controversia con ambos documentos, ya que, a nivel conceptual, no existe reciprocidad entre ellos. Así, se han observado múltiples situaciones en las que, una vez el padre rechaza los servicios en la educación pública al afirmar que cuenta con educación privada, el DE, mediante la firma del padre en dicho documento, se desvincula de su responsabilidad en proveer servicios de acomodo razonable a esos estudiantes. Otro de los trabajos del proyecto correspondió a la divulgación de esta controversia para promover un trabajo informado en los derechos de los niños con necesidades especiales.

En segundo lugar, se encontró que era fundamental generar documentos que promovieran el trabajo interdisciplinario. A partir de esta insuficiencia observada, se elaboró una *Guía de observación escolar* y una *Guía de instrumentos de evaluación para niños con necesida-*

des especiales. La primera recoge el ejercicio de la observación que se realiza en el contexto académico del niño como parte del proceso de evaluación psicológica, con el propósito de evaluar la ubicación escolar más apropiada a sus fortalezas y necesidades. A través de áreas como la interacción del estudiante-maestro y entre estudiante-pares, esta guía tiene como objetivo reconocer las múltiples relaciones que se producen en el escenario académico, que son fundamentales para entender el funcionamiento y las diversas formas de aprendizaje de estos niños. Por otra parte, la *Guía de instrumentos de evaluación para niños con necesidades especiales* facilitó un acervo de las diversas pruebas que asisten en el análisis del perfil cognitivo y emocional de los niños. Al mismo tiempo, esta recopilación de información sobre los instrumentos disponibles nos recordó la insuficiencia que existe en Puerto Rico de instrumentos psicológicos normalizados y adaptados a nuestro contexto sociocultural. A partir de este hallazgo, resulta importante desarrollar iniciativas desde la academia que fomenten la adaptación y normalización de algunos instrumentos.

En tercer lugar, a través del proyecto se encontró que, para promover el desarrollo de política pública en el espacio de la población de niños con necesidades especiales, era nuestra responsabilidad como profesionales en formación divulgar estos hallazgos. El propósito principal de dicha divulgación es promover el desarrollo de proyectos dirigidos a transformar el acceso a servicios a esta población. Por diversas razones, resulta imperativo generar movimiento en torno a la elaboración de política pública que permita transformar las prácticas existentes en el DE. Aparece, entonces, la necesidad de impulsar la práctica de la psicología en Puerto Rico a las guías y estándares mínimos de la evaluación psicológica. Uno de estos estándares responde a la discusión del informe de evaluación como aspecto fundamental del proceso de evaluación psicológica. Desafortunadamente, en múltiples ocasiones se omite ese espacio. Dentro y fuera de la experiencia del proyecto se observaron situaciones en las que no se discutieron los informes con los padres de los niños con necesidades especiales del DE, en incumplimiento con los estándares de la disciplina. A pesar de que se reconocen los diversos escollos en los procesos de evaluación psicológica por las condiciones de trabajo en dicha agencia, esta no puede ser la política de uso y costumbre de la profesión de la Psicología puesto que no solo incide en contra de nuestro trabajo, sino que afecta adversamente al niño con necesidades especiales. Desde las regulaciones éti-

cas de nuestra disciplina, cada informe de evaluación psicológica debe ser presentado y discutido a los cuidadores o encargados del menor.

De la breve experiencia del proyecto, se observó un desfase entre los servicios educativos y los criterios de salud mental. Por ejemplo, se identificaron discrepancias entre los criterios diagnósticos preestablecidos, que, en ocasiones, no coinciden con los que establece el DE. Es desde este espacio de contradicción que resulta importante recordar que un niño que no se encuentra estable emocionalmente no aprende. Al mismo tiempo, es fundamental realizar un trabajo de evaluación comprensivo e interdisciplinario que asista en la búsqueda de la ubicación más adecuada de acuerdo a las necesidades particulares del estudiante. A través del proyecto, se confirmó el efecto detrimental en el desarrollo socioemocional y educativo del niño de educación especial que tiene una ubicación escolar inapropiada.

Desde la esfera de la interdisciplinariedad, los profesionales de la psicología tienen un lugar para trabajar por el bienestar de los niños con necesidades especiales en Puerto Rico. La óptica ética de la práctica de esta profesión nos recuerda la existencia de estándares para salvaguardar el bienestar de las personas que reciben los servicios. Por tal razón, resulta fundamental mantener los principios éticos por encima de las exigencias de las reglamentaciones de cualquier espacio laboral o institucional. El marco de referencia ético que nos provee la disciplina destaca las guías mínimas requeridas para promover el principio de justicia y beneficencia de nuestros clientes o pacientes. Por ello, estos principios deben mantener primacía por encima de las condiciones de trabajo.

El adjetivo interdisciplinario supone la involucración de múltiples disciplinas. En el campo de la psicología, se observa un diálogo con diversos campos implicados en el trabajo con niños con necesidades especiales. Desde esta óptica, es posible promover un acercamiento ético que provea apertura a las posibilidades de trabajo que atiendan las particularidades de esta población en Puerto Rico. Es preciso conmemorar las palabras de Paulo Freire, quien nos recuerda la importancia no solo de denunciar las injusticias, sino de establecer un compromiso que promueva el cambio. Freire (1997) argumenta que: “No hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción” (p.98). Espacios como el proyecto, aquí reseñado enfatizan nuestro compromiso con la población de niños con necesidades especiales en Puerto Rico, promoviendo el desarrollo de otros proyectos en esta dirección. De nuestra parte, nos referimos a

continuar con la divulgación de los hallazgos, así como el desarrollo de una clínica especializada para ofrecer servicios desde una perspectiva interdisciplinaria que incorpore un acercamiento ético que atienda el bienestar de estos niños.

El acercamiento interdisciplinario en la evaluación psicológica: Un estudio de caso

El caso que se discute en este apartado ejemplifica la puesta en práctica de los conceptos teóricos y prácticos adquiridos durante el proceso de formación en el trabajo con niños con necesidades especiales. De otra parte, pone de manifiesto el impacto que tiene un diagnóstico inadecuado en el desarrollo de las destrezas educativas y socioemocionales en un niño y su familia. Finalmente, evidencia la importancia que tiene el incorporar un acercamiento interdisciplinario como metodología de trabajo al proceso de evaluación psicológica en Puerto Rico.

Comúnmente, cuando los niños y sus familias llegan a la clínica traen consigo evaluaciones de diversos profesionales y un historial de múltiples diagnósticos, los que, en ocasiones, son divergentes y no cobran sentido para la familia. Esto se debe a que cada profesional emite su juicio de manera aislada, sin que haya algún espacio común para el intercambio de saberes. Estos “son saberes independientes que intentan dar cuenta del funcionamiento de un sujeto desde una disciplina, partiendo de la premisa que cada discurso es certero” (Figueroa & Martínez, 2008, p. 3). Los juicios emitidos y las recomendaciones que los acompañan se centran específicamente en el área de peritaje de cada profesional, por lo que, en ocasiones, el niño y su familia quedan atrapados en este entramado de diagnósticos y juicios emitidos, sin saber qué acción tomar. Cabe señalar que los diagnósticos emitidos acerca de un niño son utilizados para determinar directamente los servicios a los que tiene derecho. Por consiguiente, determinan la elegibilidad a los servicios educativos y relacionados dirigidos a potenciar el desarrollo de las destrezas y que se ajusten a las necesidades que este presenta. Específicamente, en términos educativos, determinan tanto la ubicación escolar como el tipo de enseñanza que debe tener.

Típicamente, el trabajo que se realiza en los procesos de evaluación ocurre desde un enfoque multidisciplinario en el que no se comparten espacios físicos de trabajo, y donde cada disciplina trabaja desde su área de peritaje y de manera independiente. Según Alicia Fainblum (2004), lo multidisciplinario se define como aquello que “remite a una multitud de disciplinas, encerradas en sí mismas, dán-

dose una yuxtaposición de discursos, desarrollándose de forma aislada una de la otra, con tratamientos múltiples y simultáneos” (p. 102). Esta mirada redundante en intervenciones fragmentadas, por lo que no es extraño encontrar una diversidad de intervenciones y diagnósticos para un mismo sujeto. Dicha multiplicidad representa un reto para los profesionales que trabajan directamente con el niño, ya que son ellos quienes deben tratar de integrar las recomendaciones e intervenciones emitidas para el mejor beneficio del niño.

Por el contrario, la evaluación desde un enfoque interdisciplinario va dirigida a lo particular y no a lo general. Desde este acercamiento, se trabaja caso por caso, abriendo posibilidades a la particularidad y complejidad de cada niño. Es de suma importancia que en el trabajo clínico con niños con necesidades especiales se cuide de no reducir el sujeto a la categoría diagnóstica que le haya sido conferida o a la discapacidad que posee (Fainblum, 2004). La labor realizada debe apuntar más allá de lo físico o lo cognitivo, y abrir un espacio para las posibilidades que pueda tener ese niño.

Esta fue la mirada utilizada en el caso de Sofía², una niña de siete años y ocho meses de edad que cursaba el Kindergarten al momento de la consulta. La niña fue referida por la Oficina de Servicios Legales de Puerto Rico para realizar una evaluación psicológica, con el propósito de conocer su nivel de desarrollo cognitivo, con el fin de ofrecerle una ubicación escolar adecuada, de acuerdo a sus áreas de fortaleza y necesidad. De la entrevista preliminar con la abogada del caso se desprende que sus padres habían realizado una querrela ante el DE debido a la carencia de servicios para la niña y, en su opinión, una ubicación escolar inadecuada en un salón de Retardo Mental Leve.

El trabajo desde un enfoque interdisciplinario es una metodología que se caracteriza por la definición de objetivos específicos por parte de cada disciplina, pero a su vez por el desarrollo de un objetivo común. En las primeras reuniones de trabajo con la abogada, se perfiló un objetivo de trabajo común para el caso; este fue, determinar si, en efecto, la niña poseía un diagnóstico de discapacidad cognitiva que justificara su ubicación en un salón a tiempo completo. Por lo tanto, la estrategia de evaluación utilizada en este caso respondió al objetivo desarrollado por el equipo durante dichas discusiones.

Para cumplir con este objetivo, se contactó la familia de Sofía. Un aspecto vital desde este enfoque estriba en proveer un lugar para que la familia forme parte activa del trabajo a realizarse. Se entiende que la familia es quien posee parte del saber de lo que aqueja al niño.

Además, la esta puede asumir los resultados del proceso de forma abierta y tiene espacio para realizar preguntas en torno al trabajo realizado (Fainblum, 2004; Figueroa & Martínez, 2008). Es así como se establecieron lazos de colaboración en los que la familia pudo hablar abiertamente sobre la historia de la niña en el entramado familiar, la queja que presentaba, así como las metas y expectativas del trabajo a realizar. Más aún, la familia permitió el acceso sin restricciones a documentos que facilitaron el proceso evaluativo, como evaluaciones previas y expedientes académicos.

Cabe destacar que, un factor importante en este caso, fue que la niña había sido sometida a una evaluación psicológica y educativa cuatro meses previos a comenzar el proceso de evaluación actual. En términos éticos, y para salvaguardar la confiabilidad de los resultados de las pruebas administradas anteriormente, no era posible duplicar el trabajo ya hecho. Por consiguiente, la labor realizada estuvo dirigida al análisis de los informes antes mencionados y a complementar dichas evaluaciones con el fin de emitir un juicio clínico más amplio.

Del historial de Sofía se desprende que era hija adoptiva del matrimonio de sus padres desde las 72 horas de su nacimiento. Al momento de la entrevista, se desconocía el historial de salud previo de su madre biológica. Solo se informó de un historial prenatal de uso de sustancias. Sofía nació de forma prematura, bajo peso y con los canales auditivos no desarrollados, por lo que no respondía a los sonidos y fue diagnosticada con sordera total. La niña fue operada a los cuatro años de edad, y recuperó la audición de forma parcial. Como resultado de los problemas de audición congénitos, presentó rezagos en las áreas de habla y lenguaje.

En términos educativos, la niña participó de un programa de intervención temprana. Su historial mostró que fue retenida a nivel preescolar. Al momento de cursar el primer grado, sus padres recurrieron al DE para su ubicación en un escenario escolar adecuado, de acuerdo al diagnóstico de impedimentos múltiples con que fue registrada en el Programa de Educación Especial y a las dificultades en el habla y lenguaje que presentaba. Durante este período, su historial reflejó inconsistencias en los servicios terapéuticos y educativos, ya que no fueron ofrecidos de forma consistente. La niña fue cambiada de escuela en dos ocasiones a petición de los padres, ya que la ubicación escolar que le fue ofrecida resultó inadecuada. En los dos cambios escolares, la niña fue ubicada en un salón a tiempo completo para Retardo Mental Leve, a pesar de que nunca había sido diagnosticada con discapacidad cognitiva.

Los padres expresaron que la ubicación en dicho salón era un ambiente muy restrictivo para la niña, lo que tuvo un impacto negativo en su aprendizaje. Específicamente, Sofía aún no sabía leer, presentaba dificultades en las destrezas de aritmética y en la escritura. Además, presentaba dificultades para seguir instrucciones y mantener la atención. También, mostraba algunas dificultades en las relaciones interpersonales, lo que sus padres atribuyeron a una conducta aprendida en las escuelas anteriores. Debido a la inconsistencia y carencia de servicios relacionados, y a la ubicación escolar inadecuada, los padres ubicaron a la niña en un programa de enseñanza individualizada en una escuela privada.

El protocolo de evaluación implementado durante este caso se desarrolló de acuerdo a las particularidades del caso y las necesidades de la niña. Específicamente, incluyó la revisión de las evaluaciones previas realizadas por diversos profesionales, entre ellos maestros, terapeutas del habla y lenguaje, neurólogos y psicólogos. Dichas evaluaciones fueron consistentes al señalar los rezagos en las áreas del habla y lenguaje. Además, identificaron rezagos en aspectos cognitivos, aunque se enfatizó que la niña no cumplía con los criterios diagnósticos para emitir un juicio de discapacidad cognitiva. Como forma de ampliar los juicios clínicos anteriores y medir la capacidad cognitiva de la niña independiente del lenguaje, se administró una prueba de inteligencia no verbal. En términos generales, Sofía presentó un funcionamiento cognoscitivo bajo, según evaluado por dicha prueba. Al evaluar detenidamente su desempeño, se observaron inconsistencias en los niveles de funcionamiento en las distintas destrezas evaluadas. Tales niveles fluctuaron entre bajos hasta destrezas en las que se desempeñó de acuerdo a lo esperado para su edad. Esto ejemplifica la relevancia que tiene en el proceso de evaluación el no tomar una puntuación por sí sola, sino ver la particularidad del desempeño del niño comparando su ejecución consigo mismo.

Otro de los elementos fundamentales en este caso fue la colaboración y trascendencia del espacio clínico al momento de trabajar con otros profesionales. Como parte del proceso de evaluación, se visitó la escuela de enseñanza individualizada a la que asistía la niña. Esta visita tuvo como propósito dialogar con los maestros sobre su desempeño, ajuste y estrategias de enseñanza utilizadas, así como la observación directa de Sofía en tareas estructuradas y no estructuradas, como el salón de clases y el tiempo libre. En el trabajo interdisciplinario, específicamente en el área de evaluación, es esencial tomar en cuenta la

perspectiva del maestro sobre las dificultades académicas y de comportamiento que presenta el niño (Nock & Kurtz, 2005). Sobre todo, el fin de este trabajo colaborativo es ampliar el conocimiento en torno a la ejecución, el ajuste y el comportamiento del niño dentro del ámbito escolar. De ninguna manera, busca evaluar las competencias del maestro o su capacidad de enseñanza. Este diálogo con los maestros fue crucial al momento de emitir un juicio clínico final sobre la niña, ya que permitió la creación de un espacio común, de colaboración y de intercambio de saberes en torno Sofía, elementos importantes desde una mirada interdisciplinaria. Más aún, fue de vital importancia al momento de emitir recomendaciones específicas dirigidas a la escuela, específicamente en lo concerniente a la ubicación escolar adecuada para ella.

Durante la visita a la escuela, se llevó a cabo una entrevista a los maestros que trabajaban directamente con Sofía. Estos pudieron detallar las áreas de fortaleza y necesidad de la niña en términos académicos y sociales. De igual forma, compartieron la diversidad de estrategias de enseñanza utilizadas, su efectividad y el plan de intervención desarrollado para trabajar sus necesidades. Al realizar observaciones no estructuradas, se evidenció la necesidad de la enseñanza y dirección individualizada que requería Sofía. Las estrategias de dirección empleadas por la maestra servían como forma de mantener a la niña enfocada en la tarea que llevaba a cabo, y como estrategia para reforzar los conceptos y destrezas que iba adquiriendo. Durante el período del tiempo libre, se observó a la niña desenvolverse de manera más independiente al participar del almuerzo, siguiendo la estructura establecida, e interactuar mediante el juego con sus compañeros y compañeras.

En el trabajo interdisciplinario, ninguna de las intervenciones o evaluaciones realizadas es mutuamente excluyente, sino que se trabaja de forma integral, para que el manejo final del niño sea producto del trabajo conjunto de las diversas disciplinas (Ordóñez et al., 2008). No se trata, pues, de una mirada fragmentada, sino una que busca dar cuenta de la complejidad y las necesidades del niño y de su familia. Además, brinda el espacio para la creación en conjunto de recomendaciones e intervenciones que tomen en consideración todos los aspectos evaluados por el equipo. Cabe destacar que, como parte del trabajo interdisciplinario realizado, la impresión diagnóstica y el informe de evaluación desarrollado contemplaron no tan solo las impresiones del clínico, sino también las impresiones de los padres y los maestros que

trabajaban con la niña. Además, permitió ofrecer recomendaciones específicas que tomaron en consideración cada una de las perspectivas presentadas. El informe de evaluación final pudo integrar los aspectos clínicos particulares al caso, aspectos educativos, contextuales-familiares, así como recomendaciones y miradas de otros profesionales, teniendo en cuenta las consideraciones legales pertinentes al caso.

En el particular, el componente legal fue otra instancia en la que se pudo evidenciar la importancia del trabajo interdisciplinario. Desde el comienzo, la estrategia de trabajo establecida con la abogada fue de comunicación constante y colaboración de ambas partes. La discusión del caso en el equipo interdisciplinario permitió el desarrollo de la estrategia legal, que incluía recurrir a una vista judicial. Dicha estrategia requirió defender los derechos de la niña en una ubicación escolar adecuada a su perfil de desarrollo. El diálogo establecido con la letrada dio lugar a la discusión, en detalle, de los hallazgos durante el proceso de evaluación y de las recomendaciones de ubicación escolar sugeridas para la niña, así como a la aclaración de dudas por parte de ambas profesionales acerca de la estrategia legal a seguir y la exposición a realizarse durante la vista judicial. Desde el aspecto de la formación clínica, fue un primer encuentro con el trabajo interdisciplinario, específicamente con las estrategias y procedimientos legales y el rol práctico del psicólogo como perito en los casos de necesidades especiales. En lo legal, la abogada mostró apertura a las recomendaciones realizadas, de manera que se esbozaron los puntos a desarrollar en la presentación del caso durante la vista.

Finalmente, del análisis realizado durante el proceso de evaluación se concluyó que, aún cuando Sofía presentó un funcionamiento cognoscitivo bajo, según evaluado por la prueba de inteligencia no verbal, no cumplía con los criterios para un diagnóstico de discapacidad cognitiva. Además, se concluyó que existían factores que interferían con su procesamiento de información, como las dificultades para sostener la atención y un alto nivel de actividad. A su vez, los rezagos en el área de habla y lenguaje, así como en las destrezas auditivas, afectaron su desarrollo cognitivo y la adquisición de las destrezas educativas esperadas para su edad y su grado. Por ello, se determinó que Sofía poseía una capacidad cognitiva y para el aprendizaje que no estaba siendo desarrollada debido a la carencia de servicios cruciales para su desarrollo, como las terapias del habla y lenguaje, y terapias ocupacionales. La impresión diagnóstica final ofrecida estipuló que Sofía presentaba un desorden del lenguaje a nivel expresivo y receptivo, así como pro-

blemas específicos de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y aritmética, esto último como consecuencia de los problemas en el desarrollo temprano. La estrategia legal determinada y la presentación de los hallazgos de la evaluación durante la vista judicial expusieron un marco de referencia y una mirada del caso en conjunto. Así, la niña pudo obtener la ubicación escolar solicitada y el ofrecimiento de los servicios terapéuticos de manera consistente.

Conclusión

El trabajo interdisciplinario realizado en el caso reseñado presenta diversas implicaciones para la práctica clínica, especialmente en casos de evaluación de niños con necesidades especiales. Estos casos requieren ampliar la mirada más allá del diagnóstico o las áreas de rezago, hacia las áreas de fortaleza y las posibilidades que tienen el niño y su familia. Además, invita al desarrollo de espacios de trabajo común que faciliten el intercambio e integración de saberes. Esto redundaría en la construcción de intervenciones capaces de incluir perspectivas profesionales diversas, que se entrecruzan en un trabajo desarrollado bajo una visión conjunta y un juicio conceptual amplio. También muestra la importancia de dar un lugar activo a la familia en el proceso de evaluación.

La enseñanza universitaria presenta un reto en la medida en que se define como aquel espacio en el que se genera conocimiento para transformar nuestra realidad social. Este proceso requiere de apertura, creatividad y libertad. El proyecto permitió el entrecruzamiento de disciplinas que facilitó la puesta en escena de modelos teóricos en una práctica ética. Dicha práctica puso en evidencia la realidad social de nuestro país: la necesidad de trabajar desde una perspectiva interdisciplinaria con la posibilidad de desarrollar propuestas de trabajo que rompan con la fragmentación del sujeto.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (s.f.). *Understanding psychological assessment and testing*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de <http://www.apa.org/helpcenter/assessment.aspx>
- American Psychological Association (2006). *Guidelines for Assessment of and Intervention with Persons with Disabilities*. Recuperado de <http://www.apa.org/pi/disability/resources/assessment-disabilities.aspx>

- Anazagasty, J. (2013). Los retos actuales de profesar las ciencias sociales. En I. Serrano-García, W. Rodríguez, J. Bonilla; T. García; L. Maldonado, S. Pérez & C. Rivera-Lugo (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp. 39-52). San Juan, Puerto Rico: Asociación de Psicología Puerto Rico.
- Aragunde, R. (2006). *Departamento de Educación: Ampliación del Ofrecimiento Servicios Mediante el Remedio Provisional*. Recuperado de http://www.de.gobierno.pr/files/Manual_Operacional_del_Procedimiento_de_QUERELLAS_Y_REMEDIO_Prov.pdf
- Cámara de Representantes. (2014). *Resolución de la Cámara 1065, 17^{ma} Asamblea Legislativa*. San Juan, Puerto Rico: Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Epstein, R. & Hundert, E. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226-235. doi:10.1001/jama.287.2.226
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1981). Tribunal Superior de San Juan, Sentencia Caso: K PE 80-1738. Recuperado de http://www.de.gobierno.pr/files/Sentencia_Caso_Rosa_Lydia_Velez.pdf
- Fainblum, A. (2004). *Discapacidad: Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: TEKNÉ.
- Fernández-Ballesteros, R. (Dir.). (1992): *Introducción a la evaluación psicológica*. Vol. I. Madrid España: Editorial Pirámide.
- Figuroa, R. & Martínez, S. (2009). Una propuesta de trabajo desde la evaluación interdisciplinaria en una niña con discapacidad: Implicaciones para una práctica clínica. *Análisis*, 10(1), 149-166.
- Fouad, N., Hatcher, R., Smith, P., Collins, F., Grus, C., Kaslow, N., Madson, M. & Crossman, R. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), S5-S26. doi: 10.1037/a0015832
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Huyke, H. (2013). La idea del profesor como anti-profesor: Once años más tarde. En I. Serrano-García, W. Rodríguez, J. Bonilla, T. García, L. Maldonado, S. Pérez & C. Rivera (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp.53-63). San Juan, Puerto Rico: Asociación de Psicología Puerto Rico.
- Krishnamurthy, R., VandeCreek, L., Kaslow, N., Tazeau, Y., Miville, M., Kerns, R., Stegman, R., Suzuki, L. & Benton, S. (2004). Achieving competency in psychological assessment: Directions for education and training. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 725-739. doi: 10.1002/jclp.20010
- Lichtenstein, R. (2013) Writing psychoeducational reports that matter: A consumer-responsive approach, *NASP Comunicqué*, 42(3), 28-30.

- Nock, M. K. & Kurtz, S. M. S. (2005). Direct behavioral observation in school settings: Bringing science to practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12(3), 359-370. doi: 10.1016/S1077-7229(05)80058-6
- Ordoñez, A., Suárez, F., Zarante, I., Tamayo, M. L., Contreras, G., Bernal, J.,... Fajardo, A. (2008). Un modelo de diagnóstico social y manejo interdisciplinario de una población de niños discapacitados institucionalizados. *Universitas Médica*, 49(2), 155-171.
- Senado de Puerto Rico. (2014). *Informe de la Resolución del Senado 72, 17^{ma} Asamblea Legislativa*. San Juan, Puerto Rico: Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Turner, S. M., DeMers, S. T., Fox, H. R. & Reed, G. M. (2001). APA's guidelines for test user qualifications: An executive summary. *American Psychologist*, 56, 1099-1113.
- Unidad Secretarial del Procedimiento de Querellas y Remedio Provisional. (2014). *Manual Operacional del Procedimiento de Querellas y Remedio Provisional*. Recuperado de http://de.gobierno.pr/files/Manual_Operacional_del_Procedimiento_de_Querella_y_Remedio_Provisional.pdf
- Vélez, R. L. (2014). Columnas: Regreso a 1980, *El Nuevo Día*. Recuperado de, <http://www.elnuevodia.com/columna-regresoa1980-1843346.html>

NOTAS

- 1 Se utiliza el concepto *niño* en masculino para facilitar la lectura, pero se refiere a ambos géneros.
- 2 Nombre ficticio utilizado para proteger los aspectos de confidencialidad de la niña y su familia.