

D O C U M E N T O S



La Evaluación Psicopedagógica:
Modelo, orientaciones,
instrumentos



Ministerio de Educación y Cultura

D O C U M E N T O S

La Evaluación Psicopedagógica:
Modelo, orientaciones,
instrumentos



Ministerio de Educación y Cultura



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional

Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica

N.I.P.O.: 176-96-215-0

I.S.B.N.: 84-369-2934-9

Depósito legal: M-40109-1996

Imprime: Ibersal Industrial, S. L.

Índice

| | <u>Páginas</u> |
|--|----------------|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| La Evaluación Psicopedagógica. Situación actual y perspectivas de futuro..... | 9 |
| Objetivos y estructura del documento | 12 |
| I. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA REFORMA | 15 |
| Implicaciones de la reforma educativa en relación a la Evaluación Psicopedagógica..... | 15 |
| <i>Comprensividad</i> | 15 |
| <i>Atención a la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas</i> | 16 |
| <i>Concepto de necesidades educativas especiales</i> | 17 |
| <i>La integración escolar</i> | 17 |
| <i>Concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje</i> | 18 |
| <i>Marco curricular de la Reforma</i> | 19 |
| Aspectos comunes y diferenciales de la Evaluación Psicopedagógica en el marco de la reforma respecto a su concepción tradicional | 20 |
| Exigencias profesionales que se derivan del nuevo marco conceptual de la Evaluación Psicopedagógica | 24 |
| II. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO PROCESO DE TOMA DE DECISIONES ENCAMINADAS A FUNDAMENTAR LA OFERTA EDUCATIVA | 27 |
| Concepto, características y fin de la Evaluación Psicopedagógica | 27 |
| Algunas consideraciones en torno a la naturaleza de la Evaluación Psicopedagógica..... | 30 |
| Aspectos previos a la Evaluación Psicopedagógica | 36 |

| | |
|--|-----|
| III. EL ALUMNO Y LA ALUMNA COMO ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA | 41 |
| Sentido y utilidad de la valoración de los niveles actuales de adquisición de las capacidades de los alumnos y alumnas en las diferentes áreas curriculares | 43 |
| <i>Propuesta para la evaluación del nivel de adquisición de las capacidades del alumno en relación a los criterios de evaluación del currículo</i> | 44 |
| <i>La relación de los criterios de evaluación con las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa</i> | 56 |
| Orientaciones para la evaluación de las capacidades | 61 |
| <i>Evaluación de las capacidades motrices</i> | 62 |
| <i>Evaluación de las capacidades cognitivas</i> | 65 |
| Evaluación de las capacidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora | 67 |
| Evaluación de las capacidades cognitivas implicadas en la resolución de problemas | 70 |
| <i>Evaluación de las capacidades relativas al desarrollo personal y social</i> | 74 |
| Sugerencias sobre instrumentos y fuentes de información para evaluar el desarrollo personal y social | 78 |
| Las pruebas psicopedagógicas. Orientaciones para su uso | 83 |
| <i>Cuándo utilizar las pruebas psicopedagógicas</i> | 84 |
| <i>Tipos de pruebas psicopedagógicas</i> | 85 |
| <i>Cómo usar las pruebas psicopedagógicas y, en general, cualquier instrumento de evaluación</i> | 86 |
| La Evaluación Psicopedagógica en la Educación Infantil. Algunas precisiones | 89 |
| Orientaciones para la valoración de la condiciones personales de discapacidad en relación con el proceso educativo | 92 |
| <i>El proceso de evaluación. Consideraciones generales</i> | 94 |
| <i>Identificación de las condiciones personales de discapacidad</i> | 95 |
| <i>La evaluación del nivel de competencias en relación con los diferentes tipos de capacidades</i> | 96 |
| <i>Evaluación de las condiciones del contexto escolar y sociofamiliar</i> | 101 |
| <i>Establecimiento de la propuesta curricular y la provisión de servicios</i> | 102 |
| <i>Procedimientos e instrumentos de evaluación</i> | 103 |
| Pautas para la entrevista con los alumnos | 103 |

| | |
|--|-----|
| IV. EL CONTEXTO ESCOLAR COMO ÁMBITO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA | 109 |
| El aula como contexto de desarrollo. Aspectos a considerar | 109 |
| <i>El análisis de la práctica educativa</i> | 110 |
| <i>El análisis de las características del aula y del grupo clase</i> | 113 |
| <i>Pautas para analizar la interacción del alumnado con elementos del contexto del aula</i> | 114 |
| <i>Algunas precisiones respecto a la Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria</i> | 121 |
| El centro escolar. La dimensión institucional de la respuesta educativa | 122 |
| <i>Elementos de Análisis del Centro Escolar</i> | 123 |
| <i>Interacción de los elementos analizados en el Centro Escolar</i> ... | 126 |
| <i>Orientaciones para el análisis del Centro Escolar</i> | 127 |
| Principales indicadores para orientar la acción evaluadora | 128 |
| Procedimiento sugerido | 130 |
| La observación como método. Algunas consideraciones | 133 |
| V. LA FAMILIA COMO ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA | 137 |
| Qué evaluar del contexto familiar | 138 |
| Aspectos particulares de la evaluación del contexto familiar de los alumnos con necesidades educativas especiales | 142 |
| Orientaciones y propuestas para la evaluación del contexto familiar | 144 |
| <i>Cuestiones relativas a las fuentes de información y al tratamiento de ésta</i> | 144 |
| <i>La entrevista en la evaluación del contexto familiar</i> | 145 |
| VI. REGISTRO Y UTILIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN. PAUTAS PARA LA REDACCIÓN DE INFORMES | 155 |
| El informe psicopedagógico. Definición, características y organización | 156 |
| VII. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ADAPATACIÓN DEL CURRÍCULO Y DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES | 163 |
| La evaluación de las modificaciones y/o adaptaciones del currículo y de los servicios | 163 |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| <i>La evaluación del proceso de toma de decisiones</i> | 166 |
| <i>La evaluación de la calidad de las adaptaciones y/o modificaciones del currículo y de los resultados</i> | 167 |
| <i>La evaluación de los apoyos y servicios necesarios</i> | 169 |
| La Evaluación Psicopedagógica en relación con la acreditación del alumnado (evaluación integrada) y el consejo orientador | 170 |
| <i>La madurez del alumnado</i> | 171 |
| <i>Las posibilidades de continuar estudios posteriores</i> | 173 |
| <i>El consejo orientador</i> | 175 |
| VIII. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UN TRABAJO INTERDISCIPLINAR ... | 179 |
| La Evaluación Psicopedagógica: un enfoque de equipo | 179 |
| La Evaluación Psicopedagógica: una labor en colaboración con los centros escolares | 183 |
| ANEXO: BIBLIOGRAFÍA | 185 |

Introducción

La Evaluación Psicopedagógica constituye una de las dimensiones propias del ejercicio profesional de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) y de los Departamentos de Orientación (D.O.)¹. Es más, probablemente se revela como una de las tareas que mejor caracterizan la labor de los profesionales de estos Equipos y Departamentos, no sólo porque ocupa una parte significativa de su tiempo, sino porque fundamenta y da sentido a muchas de las actuaciones profesionales posteriores.

No es de extrañar que en torno a la Evaluación Psicopedagógica, que de hecho incluye prácticas profesionales de diversa naturaleza, se muestren buena parte de las dudas y preocupaciones que afectan a la labor diaria de los profesionales; y más en un momento de cambios profundos en la fundamentación teórica y en la ordenación del sistema educativo que introducen la LOGSE y su desarrollo.

De todas maneras, es justo reconocer la existencia, incluso con carácter previo a la aparición de la LOGSE, de una creciente insatisfacción en este campo por parte de los profesionales, debida a las limitaciones derivadas del modelo que ha venido presidiendo su actuación y que daba sentido a los instrumentos utilizados. Con otras palabras, al hilo de los cambios conceptuales habidos en la última década en la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades especiales, que a su vez han generado modificaciones en el tipo de demandas de los centros educativos a los profesionales de los Equipos y los Departamentos de Orientación, se ha ido extendiendo progresivamente en estos profesionales un discurso crítico tanto respecto a las prácticas en que se basaba la Evaluación Psicopedagógica como a la pertinencia y alcance de los instrumentos usados.

Sin embargo, debe reconocerse asimismo que esta reflexión crítica, ampliamente observada, no ha cristalizado hasta el momento en nuevas propuestas profesionales, más allá de algunas iniciativas parciales, ciertamente meritorias, pero que no han llegado a consolidar alternativas generalizables.

1. Orden del 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica; Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, y en el que se establecen las funciones del Departamento de Orientación en tales institutos.

La Evaluación
Psicopedagógica.
Situación actual
y perspectivas
de futuro

La insatisfacción, a que nos hemos referido, y la presencia de distintas iniciativas de cambio no han supuesto, hasta el momento, cuestionar a fondo el modelo clínico imperante en la actuación profesional en este campo ni el recurso generalizado a los tests como instrumento básico para el diagnóstico. En el mantenimiento de estas prácticas, que por otro lado se revelan como insuficientes, está pesando más la formación recibida y la seguridad derivada del uso de instrumentos conocidos.

Con objeto de precisar más tarde la dirección en que deben producirse las necesarias nuevas propuestas, es conveniente examinar, aunque sea brevemente, el origen y consecuencias de tales insuficiencias.

- a) De acuerdo con el modelo que ha venido imperando, centrado en el individuo, la evaluación tradicional se orienta a la descripción y explicación de sus trastornos (entendidos como “estados” del individuo en cuestión). Se trata, pues, de proporcionar información del sujeto para asignarle un tratamiento adecuado. De acuerdo con la psicología diferencial, de la que son tributarias las prácticas que caracterizan a la evaluación tradicional, lo que se pretende es la evaluación de los individuos según una serie de atributos, rasgos, dimensiones, etc.; en definitiva una descripción de sus características. Prima, pues, un enfoque individual que tiende a ignorar la importancia del contexto en el origen y mantenimiento de la conducta del individuo así como el carácter dinámico propio de todo proceso de desarrollo.
- b) La evaluación tradicional tiene en los tests los instrumentos básicos de diagnóstico. Ciertamente no es posible describir en unas líneas lo que han significado y significan los tests en la práctica profesional psicológica y también pedagógica; por otra parte es necesario precisar que bajo este nombre se encuentran realidades bien distintas, desde las escalas de desarrollo hasta los comúnmente llamados tests psicológicos estandarizados.

De todas maneras, existe un amplio acuerdo en considerar que el objetivo de tales instrumentos no es otro que la clasificación y descripción de los sujetos según unos atributos con el fin de predecir su comportamiento y, en consecuencia, poder justificar la intervención. En general, pues, se trata de pruebas normalmente descontextualizadas y referidas a un momento dado, pero sobre todo poco relacionadas con las experiencias del alumno en el centro educativo, es decir con el proceso de enseñanza y aprendizaje; no tienen en cuenta, pues, la dimensión social de los aprendizajes escolares.

- c) En consecuencia, la información facilitada a partir de la mayoría de los tests utilizados es poco traducible en términos de la ayuda que la escuela debe prestar al alumno para guiar y estimular su progreso. En la medida que la Evaluación Psicopedagógica constituye un vehículo privilegiado de comunicación entre el Equipo y el centro –o entre los Departamentos de Orientación y los restantes Departamentos– que cristaliza en un informe, si éste no logra conectar con los intereses de los profesores y satisfacer, aunque sea en parte, sus necesidades, fácilmente se produce un desencuentro difícilmente subsanable en el futuro, a no ser que se modifiquen substancialmente los planteamientos y las prácticas que dan pie a tales informes.

- d) En realidad, la Evaluación Psicopedagógica ha servido más para clasificar a los alumnos y para justificar un determinado emplazamiento escolar –aunque a veces haya sido necesario– que para la toma de decisiones relativas a la ayuda que pudieren precisar. En el fondo, ha servido para fortalecer una concepción homogeneizadora de la educación y como coartada para determinadas prácticas educativas excluyentes.

Este análisis, necesariamente esquemático e incompleto, pretende caracterizar algunos rasgos de la concepción tradicional de la Evaluación Psicopedagógica que, con mayor o menor fuerza, perviven en la actualidad, aunque no sería justo extenderlo necesariamente a la labor de los profesionales que, en muchos casos, va más allá de las prácticas reseñadas y que suplen con su experiencia y otros recursos complementarios algunas de las limitaciones señaladas. Ciertamente no puede ignorarse que, en la práctica, buena parte de los profesionales han ido sustituyendo y ampliando las fuentes de información, relativizando el uso de los tests o dando una ajustada interpretación a los datos obtenidos a través de ellos.

Lo que en este momento se quiere poner en evidencia es, por un lado, la pervivencia de algunas de estas prácticas así como sus limitaciones intrínsecas y, por otro, que el uso generalizado de un modelo centrado en el individuo entraña unas consecuencias desfavorables tanto para la práctica de los profesionales, como para la calidad del trabajo que debe realizarse en los centros y para los propios alumnos.

La situación actual de la Evaluación Psicopedagógica, pues, viene marcada por la coexistencia de elementos de naturaleza distinta y, a menudo, contradictorios que condicionan la actuación de los profesionales en este campo. Por un lado, la progresiva mayor sensibilidad ante las diferencias individuales de los alumnos, como consecuencia de los cambios habidos en los últimos años en la concepción y planificación de la educación especial, que choca con una formación de los profesionales más proclive a la valoración de los déficits y de los trastornos. En este momento ya no se trata de clasificar a los alumnos en las distintas categorías, sino determinar las ayudas que éstos requieren para progresar en el contexto educativo menos restrictivo posible; poco a poco las diferencias individuales se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste del tipo y grado de la ayuda que un alumno debe recibir a lo largo del proceso educativo.

En consecuencia, y éste es otro aspecto a considerar, surge la necesidad de lograr una mayor implicación del profesorado en el proceso de identificación de las necesidades de los alumnos y en la búsqueda de los recursos y estrategias didácticas y metodológicas más apropiadas, como garantía de un mejor servicio a los alumnos y a sus familias.

Por otro lado, hay que tener en cuenta los cambios que refuerza la LOGSE en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y que enfatizan tanto el papel activo del alumno en la construcción del conocimiento a través de la interacción con el profesor, con los contenidos y materiales de aprendizaje y con los compañeros, como la necesidad de entender la enseñanza como el ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica a la actividad constructiva del alumno.

Finalmente, se produce la progresiva toma de conciencia de que esta situación plantea nuevos retos a la Evaluación Psicopedagógica, ante los que la práctica más tradicional –incluso con las modificaciones que hayan podido ser incorporadas por los profesionales– se revela como insuficiente; esta situación genera una cierta incomodidad junto con la imperiosa necesidad de encontrar otras alternativas, que siendo coherentes con el nuevo marco conceptual permitan restituir un diálogo confiado y fecundo con los profesores.

Estas alternativas, pues, deben promover cambios en la práctica de la Evaluación Psicopedagógica en las siguientes direcciones:

- a) la fundamentación de la oferta educativa, que concreta la propuesta curricular y el tipo de ayuda, ha de constituir el fin último de la Evaluación Psicopedagógica;
- b) la Evaluación Psicopedagógica debe orientarse, fundamentalmente, a la identificación del perfil de apoyos que el alumno requiere en las distintas áreas para progresar, así como también a evaluar los efectos de los apoyos que eventualmente pudieran facilitarse;
- c) plazarse al contexto familiar y, fundamentalmente, escolar; en este sentido cobran especial relieve la institución escolar y el conjunto de experiencias de aprendizaje en el aula o fuera de ella que jalonan el desarrollo de los alumnos;
- d) la toma de conciencia de que la evaluación constituye un proceso cíclico y compartido, en el que la participación de los profesores, padres y de los propios alumnos es imprescindible junto con la de los otros profesionales del E.O.E.P. y del Departamento de Orientación;
- e) la necesidad de vincular la actuación de los profesionales en relación a la Evaluación Psicopedagógica, tanto en la búsqueda de información como en la comunicación de las conclusiones y en el seguimiento, a la actividad asesora que les es propia;
- f) la necesidad de diversificar las prácticas utilizadas para la evaluación y de reemplazar, progresivamente, los instrumentos de diagnóstico habitualmente utilizados por otros que respondan a las exigencias señaladas.

Objetivos y estructura del documento

Si se tiene en cuenta el análisis acabado de realizar en el apartado anterior, así como el modelo de intervención de los E.O.E.P. en educación infantil y primaria, y de los Departamentos de Orientación en Secundaria, parece necesario dotar a los psicólogos y pedagogos de estos equipos y departamentos de las orientaciones e instrumentos que permitan afrontar los cambios requeridos, en una línea de continuidad y de mayor concreción de dicho modelo de intervención.

En definitiva, el objetivo del presente documento es servir de apoyo y de guía a las decisiones que deben tomar los profesionales citados con objeto

de adecuar su práctica profesional a las exigencias que las dimensiones cualitativas de la reforma plantean en relación a la Evaluación Psicopedagógica.

Aunque se avancen algunos planteamientos y se sugieran distintas alternativas, **no se trata de un texto normativo**; no sería ésta la forma ni el lugar. Más bien lo que se pretende es resumir los aspectos conceptuales críticos a que debe responder la Evaluación Psicopedagógica, concretar sus dimensiones básicas y sugerir distintas vías e instrumentos que ayuden en el ejercicio profesional.

El reconocimiento explícito de la experiencia acumulada por los pedagogos y psicólogos en el desempeño de sus funciones obliga a atribuir a los instrumentos que se brindan una función orientativa y de apoyo, que persigue más bien fomentar la reflexión y el trabajo de los Equipos y de los Departamentos en la construcción de las propias alternativas. No se trata, pues, de instrumentos definitivos, aunque en algunos casos puedan estar suficientemente elaborados y fundamentados, sino de ejemplos que han de servir para su contraste y enriquecimiento por parte de cada uno de los Equipos y Departamentos.

Téngase en cuenta, finalmente, que el contenido del presente documento está pensado para los alumnos a partir de 3 años escolarizados en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La Evaluación Psicopedagógica de los niños y niñas de 0 a 3 años exige, por supuesto, planteamientos, estrategias e instrumentos de distinta naturaleza, aunque ciertamente el marco teórico que aquí se ofrece sea igualmente válido.

El documento se estructura en los siguientes capítulos. Después de esta breve presentación (capítulo I), se examina el papel de la Evaluación Psicopedagógica en el marco de la LOGSE, haciendo expresa referencia a las exigencias que la Reforma plantea y las consecuencias que se derivan para la práctica profesional. En el capítulo II se precisa el concepto, los fines y las características básicas de la Evaluación Psicopedagógica. La parte más teórica finaliza con una descripción de los distintos ámbitos en que ésta debe centrarse, teniendo en cuenta los diferentes contextos de desarrollo.

En los capítulos III, IV y V, y de acuerdo con los diferentes ámbitos señalados, se incluyen distintas orientaciones, criterios e instrumentos para llevar a cabo la Evaluación Psicopedagógica. El capítulo VI por su parte ofrece, varias sugerencias respecto al registro y utilización de la información y se incluyen pautas para la redacción de los informes; en el capítulo VII, se examinan algunos de los problemas más comunes en la actuación de los E.O.E.P. y los Departamentos de Orientación en los centros y que están relacionados con el tema que nos ocupa, como son la evaluación de las adaptaciones del currículo y la acreditación de los alumnos.

El capítulo VIII, por último, está dedicado a resaltar el trabajo interdisciplinar en la realización de la Evaluación Psicopedagógica y la necesaria colaboración que para la consecución de sus finalidades, debe establecerse con el profesorado.

La Evaluación Psicopedagógica en el marco de la Reforma

Parece oportuno, ante todo, examinar, aunque necesariamente de forma sintética, las opciones básicas que caracterizan a la LOGSE en su empeño en mejorar la calidad de la enseñanza, y que plantean nuevas necesidades y retos en el campo de la Evaluación Psicopedagógica. Estas opciones pueden resumirse en los siguientes apartados.

Comprensividad

La LOGSE establece un período formativo común a todos los alumnos y alumnas organizado de forma comprensiva, compatible con una necesaria atención a las diferencias individuales.

La comprensividad, pues, supone ofrecer por una parte una cultura básica y común al alumnado, que se traduce en una propuesta curricular integradora capaz de ofrecerles las mismas oportunidades de formación y, en lo fundamental, las mismas experiencias educativas con independencia de sus diferencias, y que permite, por otra parte, distintas posibilidades de diversificar la oferta educativa con objeto de que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de la enseñanza.

Esta perspectiva supone hacer compatible el principio de comprensividad, asegurando que todos los alumnos y alumnas accedan a unos aprendizajes que se consideran fundamentales para su desarrollo y socialización, con el de diversidad, es decir, que tenga presente los diferentes intereses, motivaciones y capacidades del alumnado que interactúan e intervienen en una situación de aprendizaje con la finalidad de individualizar y adecuar al máximo la acción educativa.

Aparece, pues, un escenario distinto para la intervención psicopedagógica. La adecuada oferta educativa que asegure tanto la comprensividad del sistema como la creciente atención a las características individuales de los alumnos y alumnas, supone tomar distintas decisiones que van a tener su fundamento, al menos en algunos casos, en la evaluación de las necesidades educativas de los alumnos en términos de las ayudas que requieren para avanzar.

Implicaciones
de la Reforma
educativa
en relación
a la Evaluación
Psicopedagógica

Atención a la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas

Desde esta óptica, y en segundo lugar, la atención a la diversidad constituye uno de los principios más esenciales de la Reforma Educativa y una consecuencia lógica de la opción a favor de una enseñanza comprensiva, impregnando todas las propuestas educativas que se diseñen y se lleven a cabo en los centros (MEC, 1995).

Se han descrito distintas fuentes de la diversidad de necesidades de los alumnos, como son los distintos intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, y también las diferentes capacidades. Pero lo realmente importante es subrayar su naturaleza interactiva; es decir la diversidad presente en el alumnado es fruto de la interacción entre sus características personales y las condiciones y oportunidades que se les han ofrecido en sus contextos de desarrollo (la familia y la escuela) a lo largo de su historia.

Por tanto el aprendizaje de los alumnos y alumnas será el resultado del ajuste que se produzca entre ambas dimensiones y, en consecuencia, la explicación de sus conductas no debe buscarse en cualquiera de los dos polos aisladamente sino en su interacción en las diferentes situaciones de aprendizaje.

Por ello, la estrategia que se propone para que se produzca el mayor ajuste posible entre la oferta educativa y las características de los alumnos y alumnas es la adaptación, entendida ésta como el conjunto de decisiones que deben tomarse para adecuar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado para garantizarle el acceso a la enseñanza y la cultura. Las decisiones afectan a todos los ámbitos de la vida escolar: Proyecto educativo, Proyecto curricular, Programaciones de aula y proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Estrechamente unido al concepto de adaptación está el de diversificación educativa entendida como la posibilidad de que los alumnos y alumnas utilicen diferentes procesos e itinerarios y reciban distintas ayudas para acceder a los objetivos establecidos.

En este sentido, entre las medidas de carácter extraordinario que la LOGSE contempla para que todo el alumnado alcance los objetivos previstos, además de la referida adaptación del currículo, se encuentran la posibilidad de permanecer un año más en un ciclo o curso y la Diversificación Curricular para alumnos y alumnas con 16 años en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1995).

Una reflexión más profunda sobre la naturaleza interactiva del desarrollo y del aprendizaje llevaría a afirmar que las dificultades que los alumnos y alumnas presentan en su proceso de aprendizaje deben cuestionar, fundamentalmente, las condiciones de su escolarización, conscientes de que a menudo la mejora de la calidad del entorno y de las experiencias de aprendizaje se revela como estrategia suficiente para superarlas, sin tener que recurrir a otras medidas de carácter extraordinario.

Las consecuencias de estas opciones –atención a la diversidad, adaptación y diversificación curricular– así como la concepción interactiva del desarrollo son de una enorme trascendencia para la Evaluación Psicopedagógica. Y no sólo porque plantea la necesidad de recurrir a la Evaluación Psicopedagógica

como garantía antes de tomar cualquier medida tendente a adaptar el currículo a las diferentes necesidades de los alumnos y alumnas o bien ante la decisión de incorporarles a un programa de diversificación curricular, sino fundamentalmente porque obliga a desplazar el foco de atención en la evaluación, hasta ahora centrada en el alumno, a los contextos de desarrollo y a la naturaleza de las experiencias y actividades de enseñanza y aprendizaje.

Concepto de necesidades educativas especiales

En tercer lugar otro de los rasgos del marco conceptual propio de la reforma educativa, que tiene su origen en la naturaleza interactiva del aprendizaje, tiene que ver con la necesidad de enfatizar el grado y tipo de ayuda que el profesor presta al alumno en la construcción del conocimiento. El necesario ajuste de la respuesta educativa se traduce en el tipo de ayudas que se ofrecen al alumnado para su progreso.

Y es precisamente en este contexto en el que adquiere sentido el concepto de necesidades educativas especiales que consagra la LOGSE y posteriormente el Real Decreto 696/95 sobre Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales; éstas remiten siempre a las ayudas de tipo personal, curricular o material que determinados alumnos precisan, sea de forma temporal o permanente, para acceder a las finalidades de la educación.

De nuevo, pues, resulta necesario desechar la idea de que el origen de tales necesidades educativas especiales, y en general el de cualquier tipo de dificultades educativas de los alumnos, reside exclusivamente en ellos y, por tanto, reforzar la convicción de que se debe dar mayor importancia sus condiciones sociales y educativas.

Por ello el acento debe situarse en las ayudas pedagógicas que necesitan los alumnos y alumnas para progresar, comprometiendo en ello a los profesores y profesoras y a los diferentes servicios de apoyo. El énfasis en las ayudas no debe hacer perder de vista la necesidad de adoptar cuantas medidas sean necesarias para garantizar una práctica educativa de calidad para todo el alumnado.

De lo expuesto se debe inferir que, dado el carácter interactivo de los procesos educativos y las diferentes características de cada contexto escolar y cada alumno, las necesidades educativas de los alumnos y alumnas tienen un alto grado de relatividad y por tanto la Evaluación Psicopedagógica deberá estar permanentemente presente en todo el proceso educativo, así como en la revisión constante de las medidas adaptativas adoptadas en la diversidad de situaciones.

La integración escolar

Como cuarta cuestión, y en conexión con los apartados anteriores, debe incluirse la integración de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, dado que introduce unas exigencias y planteamientos educativos que requieren mayor competencia profesional en el profesorado y en los diferentes servicios de apoyo, por cuanto que la respuesta a sus necesidades exige medidas y actuaciones específicas, la mayoría de las

veces diferentes a las habituales en el centro, caracterizadas por ajustes más sustanciales y permanentes.

En muchas situaciones conllevará adaptaciones curriculares que modificarán los elementos prescriptivos del currículo (objetivos generales, áreas, bloques de contenido y criterios de evaluación) con la intención de encontrar el equilibrio necesario entre el acceso a los objetivos de la correspondiente etapa, el máximo desarrollo de sus capacidades y la participación activa en las distintas actividades educativas del centro.

La pertinencia o no de llevar a cabo una adaptación del currículo y las distintas decisiones que deben tomarse en su proceso de elaboración, entre las cuales conviene destacar las relativas a la determinación de las competencias de los alumnos y alumnas en relación con el currículo, plantean nuevas dimensiones a la valoración psicopedagógica y, por lo tanto, otras exigencias para la intervención de los psicólogos y pedagogos que sin ser radicalmente nuevas, sí exigen prestar atención a aspectos por lo general poco usuales y, sobre todo, optar por un enfoque distinto de los problemas analizados.

Concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje

En quinto lugar, aunque conceptualmente sea el aspecto de mayor trascendencia porque, como ya ha sido señalado, tiñe a algunos de los aspectos anteriores, debe hacerse referencia a la concepción constructivista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que sustenta la Reforma Educativa.

El aprendizaje del alumno o alumna se entiende como el proceso de construcción (o reconstrucción) de significados y de atribución de sentido que lleva a cabo mediante la actividad mental. Es por tanto el alumno o alumna quien construye y elabora el conocimiento implicándole en toda su totalidad (conocimientos que posee, expectativas, autoconcepto, motivaciones, etc.) y en consecuencia, al ser el verdadero protagonista nadie le puede sustituir en esta tarea.

La enseñanza se entiende como el ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica que debe proporcionar el profesorado a la actividad constructiva de los alumnos, tomando como base la situación en que se encuentra su proceso de aprendizaje y la comprensión de sus necesidades educativas.

Recuérdese que en el proceso de construcción del conocimiento en la escuela aparecen tres elementos clave: **el alumno o alumna**, que construye los conocimientos, **el contenido escolar** que se debe aprender y la relación que mantiene con **el profesor o profesora**, todo ello en el marco del aula.

La correcta asunción de este modelo supone conceder importancia a los siguientes aspectos:

- en el aprendizaje escolar es indispensable la actividad mental constructiva que sólo puede realizar el alumno o alumna;
- *el profesor o profesora debe proporcionar la ayuda necesaria, sin la cual es muy probable que no se produzca el aprendizaje deseado; por tanto la función del profesorado es la de guiar la actividad de los alumnos o alumnas;*

- para que la ayuda educativa del profesor o profesora sea eficaz debe ajustarse permanentemente a las necesidades del alumnado durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- las características de los contenidos que se promueven van a ser de suma importancia. Aspectos como su relevancia, su funcionalidad psicológica, su presentación al alumnado... son determinantes para la Evaluación Psicopedagógica. Es decir, la posibilidad de que el alumno pueda atribuirles sentido va a depender de la relación que éste pueda establecer entre los nuevos contenidos y los que ya tenga adquiridos;
- la motivación del alumnado depende tanto de la naturaleza de los contenidos como fundamentalmente del progreso que realice y del reconocimiento por parte del profesor y de los otros compañeros, lo cual incidirá en su autoconcepto.

Marco curricular de la Reforma

En último lugar, debe hacerse referencia al planteamiento y estructura curricular que ha adoptado la Reforma Educativa.

Ya se ha indicado la lógica adaptativa presente en el modelo curricular establecido que comporta que los centros educativos desarrollen y concreten el currículo base de la Administración Educativa a través de la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares de la etapa y de las programaciones del aula, con el objetivo de adecuar la acción educativa a las características del entorno social y a las necesidades educativas de **todos** los alumnos y alumnas.

Así pues se ha dotado de autonomía a los centros, reconociéndole al profesorado la posibilidad de definir y concretar el currículo que permita el desarrollo y aprendizaje del alumnado; en consecuencia se demanda un tipo de profesional reflexivo y creativo que sea capaz de innovar y adaptarse al medio.

La Evaluación Psicopedagógica deberá tener presente tanto la existencia de un proyecto curricular de etapa, como el proceso seguido en su elaboración y la naturaleza de las decisiones tomadas por los profesores y los criterios utilizados. En particular, deberá prestarse atención a que los aprendizajes esperados promuevan de forma equilibrada los cinco tipos de capacidades contemplados en los objetivos generales de la etapa a través de las distintas áreas.

El equilibrio debe también asegurarse entre los tres tipos de contenidos contemplados en el currículo base: conceptuales, procedimentales y actitudinales; sin perjuicio de que para determinados alumnos o alumnas puedan priorizarse uno u otro tipo de contenidos dadas sus características y su mayor contribución a la consecución de las capacidades generales.

El planteamiento y la estructura curricular incidirán, por lo tanto, de forma destacada en la orientación que se dé a la Evaluación Psicopedagógica si ésta se entiende como un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa.

La Evaluación Psicopedagógica ha de servir, en definitiva, para ayudar y orientar a los profesores en la toma de decisiones tendentes a diseñar la respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos.

Aspectos comunes y diferenciales de la Evaluación Psicopedagógica respecto a su concepción tradicional

Acaban de examinarse algunos de los rasgos que caracterizan a la Reforma Educativa y que tienen una clara incidencia en el enfoque y en la práctica profesional relativos a la Evaluación Psicopedagógica. Un análisis comparativo entre estas nuevas exigencias y las prácticas más tradicionales en este campo puede arrojar luz en relación con los aspectos que sería conveniente incorporar de forma progresiva a la práctica profesional de los psicólogos y pedagogos con objeto de responder mejor a los retos de las nuevas demandas.

Aunque un análisis como el que se propone encierra riesgos evidentes, tanto en relación con el rigor como por el reduccionismo conceptual en el que a veces puede caerse, es necesario evitar una percepción maniquea del análisis en términos de “bueno/malo”, “tradicional/nuevo” que desfiguraría el objetivo que se persigue.

De lo que se trata, en definitiva, es de facilitar que psicólogos y pedagogos puedan representarse críticamente los desajustes que pudieran existir en sus prácticas profesionales y en los instrumentos utilizados en la Evaluación Psicopedagógica y que les impedirían un trabajo de calidad en este campo. Prácticas, por otro lado, que han surgido históricamente a partir de un marco conceptual que les ha dado sentido y de las que son tributarias, sin perjuicio de que en los últimos años se haya producido un cierto distanciamiento por parte de algunos profesionales.

En la finalidad de buena parte de las pruebas psicológicas que se vienen utilizando más frecuentemente se encuentra ya un rasgo diferencial importante; éstas persiguen, dicho esquemáticamente, el diagnóstico del alumno ante un problema determinado que permita al profesional el tratamiento adecuado, tarea que generalmente se realiza con escasa o nula referencia al trabajo pedagógico y a las circunstancias en las que éste se lleve a cabo.

La necesidad de encontrar instrumentos o pruebas para realizar este diagnóstico y orientación se halla en el origen de los tests o pruebas psicológicas. Recuérdese que Binet creó su escala evolutiva a raíz de la necesidad de poder diagnosticar a aquellos alumnos que dentro del sistema educativo de aquel momento tenían problemas de aprendizaje. La aparición posterior de pruebas de tipo factorial de la inteligencia y las derivadas de otras teorías tan importantes como las de Piaget, respondían a la misma necesidad de conocer al máximo unas capacidades cognitivas del alumno para poder realizar unos aprendizajes que se consideraban directamente relacionados con los resultados obtenidos en dichas pruebas.

Por otro lado la mayoría de estas pruebas tienen sus fundamentos en conceptos estadísticos y se basan en las comparaciones realizadas entre lo que un niño hace en una situación determinada y lo que estadísticamente se ha comprobado que realizan la mayoría de niños de su misma edad, nivel escolar, condiciones sociales, etc.

En consecuencia, algunas de sus limitaciones más importantes son:

- a) Partir de una concepción de la inteligencia y de las aptitudes como algo innato, hereditario e inamovible y por lo tanto desligado de los aprendizajes.
- b) Dar los resultados de una forma (C.I., E.M., Percentiles) que pueden fácilmente llevar a una categorización del niño, a seleccionar, a diferenciar y, consecuentemente, muchas veces a marginar. A pesar de pretender deducir de las pruebas una orientación favorable para el niño, muchas veces han servido de excusa para la adopción de medidas segregadoras.
- c) Muchas de las pruebas utilizadas tienen una base clínica y tienen sentido y utilidad en este campo. El hecho de utilizarlas en el medio escolar muchas veces ha dado seguridad al profesional que las utilizaba, pero la interpretación de sus resultados en un contexto totalmente diferente las hace poco útiles en cuanto que sus resultados no permiten una toma de decisiones en temas escolares, especialmente los que se refieren a los aspectos curriculares.
- d) En muchas ocasiones se ha prescindido del contexto sociocultural y escolar del alumno en la valoración e interpretación de los resultados, tomando decisiones erróneas al basarse exclusivamente en los resultados absolutos de la prueba.
- e) No siempre los procedimientos e instrumentos utilizados han gozado de la base científica que se les atribuía y, en ocasiones, los planteamientos teóricos en los que aquéllos se sustentaban están actualmente cuestionados.
- f) Los procedimientos y las condiciones ambientales en que se lleva a cabo la evaluación resultan, por lo general, artificiales y extrañas al alumno, con la consiguiente merma de validez de aquella.
- g) El uso del lenguaje en muchas de las pruebas utilizadas puede ser otra limitación, ya que el alumno puede tener dificultades para comprender las instrucciones verbales debido a la utilización de un lenguaje poco habitual para él o por el hecho de tener dificultades de comunicación.

A pesar de lo que se acaba de señalar, justo es reconocer que un uso adecuado de las pruebas o tests psicológicos puede proporcionar información complementaria relevante respecto a determinadas capacidades de los alumnos, sobre sus posibles respuestas ante situaciones de aprendizaje escolar, que permite orientar la toma de algunas decisiones tales como la escolarización más adecuada o, en algunos casos, el tipo de ayuda que necesita.

Por otro lado, tal como anteriormente se ha indicado, la práctica profesional ha permitido, en parte, paliar algunas de las limitaciones señaladas, en la medida que en dichas prácticas ha sido frecuente:

- a) Huir de todo dogmatismo y tener en cuenta el contexto donde se ha desarrollado el niño y donde ha tenido lugar la exploración.

- b) Llevar a cabo una interpretación de los resultados que de alguna manera los relativice en función de las limitaciones de la misma prueba utilizada, de las limitaciones de quien las utiliza (falta de experiencia y de conocimiento de la misma prueba) y de las múltiples relaciones que los resultados pueden tener con otros factores (emocionales, motivacionales y ambientales-sociales).
- c) Completar la información aportada por las pruebas con otras informaciones, por ejemplo las relacionadas con sus aprendizajes escolares y/o las aportadas por la familia.

A diferencia de lo señalado hasta aquí, la Evaluación Psicopedagógica que se quiere impulsar se concibe como un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa, es decir, la propuesta curricular y el tipo y la intensidad de la ayuda que debe ofrecerse al alumnado a lo largo de su escolaridad.

En este sentido adquiere relevancia conocer el centro educativo como contexto de desarrollo, tanto en su dimensión más institucional como respecto del escenario más próximo –el aula– donde tienen lugar las experiencias de aprendizaje. Asimismo, es necesario conocer las necesidades educativas de los alumnos derivadas tanto de su historia escolar y familiar como de sus condiciones y características personales. Todo ello dentro de la lógica del proceso de ajuste de la respuesta educativa a las características individuales de los alumnos que se traduce en una determinada propuesta curricular que incluye las ayudas específicas necesarias.

Como síntesis, en el siguiente cuadro se resumen los aspectos que tienen en común y aquéllos en los que se manifiestan mayores diferencias entre la evaluación “diagnóstica” más tradicional y la Evaluación Psicopedagógica derivada del marco conceptual de la reforma, respecto a sus fines e instrumentos utilizados.

■ CUADRO 1. COMPARACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN “DIAGNÓSTICA” Y LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

| | EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA | EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA |
|---|---|---|
| En relación a la finalidad | Obtener la mayor información posible sobre los alumnos | Obtener información sobre todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (profesores, alumnos, contenidos) |
| En relación a los instrumentos y procedimientos | Utilización generalizada y descontextualizada de pruebas y tests | Utilización de pruebas, pautas de observación, instrumentos basados en el currículo, guiones de entrevista, etc., contextualizados y todos ellos referidos a los elementos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje |
| En relación al uso | Obtener información del alumno para orientar el tratamiento: — Capacidades — Personalidad — Adaptación — Intereses | Obtener información referida al proceso en su globalidad para tomar decisiones en relación a la propuesta curricular y a las ayudas requeridas |
| En relación a las personas que intervienen | En general se contempla exclusivamente la intervención de profesionales externos al proceso de enseñanza y aprendizaje (psicólogo, pedagogo y trabajador social) y del propio alumno/alumna | Intervienen además los profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje |
| En relación al referente de la evaluación | Evaluación básicamente referida a norma (baremos, C.I.,...) | Evaluación básicamente referida a criterio (currículo) |

Exigencias
profesionales
que se derivan
del nuevo marco
conceptual de la
Evaluación
Psicopedagógica

Las prácticas profesionales son siempre tributarias de los modelos teóricos que las fundamentan y que dan sentido a los instrumentos utilizados. Al modificarse substancialmente el marco conceptual de la Evaluación Psicopedagógica, consecuentemente deben producirse algunos cambios en el quehacer profesional de los psicólogos y pedagogos.

No puede correrse el riesgo, como a menudo ha venido sucediendo en el ámbito educativo, de que todo quede reducido a puros cambios en el lenguaje sobre determinados fenómenos, sin que la actuación profesional y sobre todo la representación mental (el concepto) de tales fenómenos se vean modificados. No se trata de propiciar cambios superficiales, de cosmética, en la actuación de los psicólogos y pedagogos; ni tampoco de adoptar críticamente un estilo de trabajo diferente. Lo realmente crucial es lograr una representación lo más ajustada posible del papel que se espera que desempeñe el profesional de acuerdo con el marco conceptual propuesto, con objeto de que la Evaluación Psicopedagógica contribuya al pleno y armónico desarrollo de todos los alumnos y alumnas.

A continuación se apuntan de forma esquemática algunos de los cambios que deben fomentarse en la actuación de los profesionales en el campo que nos ocupa.

- a) Las prioridades, en la Evaluación Psicopedagógica, no deben ubicarse tanto en el alumno, individualmente considerado, como en las condiciones y oportunidades que se le brindan en el centro educativo. Tanto el tipo de actuación profesional, como los instrumentos que eventualmente puedan ser utilizados, deben ser sensibles a la dimensión interactiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En consecuencia, en la evaluación deberán adquirir mayor peso las actuaciones y los instrumentos dirigidos al análisis y valoración de la práctica docente de los profesores y de la disposición de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- b) Las condiciones personales de los alumnos (retraso escolar, discapacidad, o sobredotación) no son atributos inmutables ("estados") del individuo y no pueden considerarse al margen de su historia de relación con el medio físico y social. Lo cual no quiere decir que deba obviarse la valoración de la posible incidencia de determinados aspectos de base biológica y/o limitaciones del individuo en su desarrollo y en la capacidad para aprender y relacionarse con el entorno.

Constituye un magnífico ejemplo de lo que acaba de señalarse la nueva definición de retraso mental acabada de proponer por la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (A.A.M.R.) (1992), institución que como es sabido goza de un amplio reconocimiento profesional en todo el mundo.

Los elementos claves de la definición, que están interrelacionados como los lados de un triángulo, son las capacidades, el entorno y los apoyos necesarios para funcionar en la vida social. Es decir, las capacidades deben valorarse en función de las exigencias del entorno y de las ayudas disponibles para facilitar el nivel general de funcionamiento del individuo.

Lo que importa, pues, es que a través de la Evaluación Psicopedagógica puedan realmente identificarse las necesidades de los alumnos en términos

de los apoyos (el tipo y el grado de ayuda) en las distintas áreas que el alumno necesita para progresar en su vida escolar y para ser competente en la vida social.

- c) El proceso de Evaluación Psicopedagógica debe ponerse al servicio de la fundamentación de las decisiones encaminadas a concretar la oferta educativa que se propone al alumno. Es decir, ha de servir para elaborar la propuesta curricular, que puede o no implicar procesos de adaptación, y para diseñar el tipo y la intensidad de las ayudas que deben proporcionarse a los alumnos a lo largo del proceso educativo.
- d) La importancia del entorno (centro y aulas) y la dimensión social de los aprendizajes ha de estar presente en el diseño de las situaciones y de los instrumentos de evaluación. En este sentido, el análisis de la institución escolar y la observación en el medio natural parecen revelarse como estrategias sumamente útiles para los fines propuestos.
- e) Debe lograrse la participación directa en el proceso evaluativo del profesorado y, en su caso, de los padres, de otros profesionales y de los propios alumnos, siempre que sea posible. La participación no puede conllevar la pérdida de identidad de los distintos partícipes, sino el respeto al papel singular que cada cual realiza y el convencimiento de que su concurso es imprescindible. El carácter interdisciplinar de la evaluación debe asegurarse en dos ámbitos distintos. Por un lado en la institución escolar, con los distintos profesores y profesoras que tengan a su cargo al alumno; por otro, en el seno del propio E.O.E.P. o D.O., recurriendo a aquellos otros profesionales cuya colaboración pueda ser en algunos casos necesaria de acuerdo con la naturaleza del problema o trastorno que pueda afectar al alumno. En cualquier caso, sin embargo, ha de preservarse que la información recabada sea pertinente a los fines educativos propios de la Evaluación Psicopedagógica.
- f) Debe asegurarse que la información transmitida a través de los "informes" sea, por un lado, relevante para el centro y para los padres con objeto de facilitar al alumno la ayuda que necesita para progresar y, por otro, que sea fácilmente asimilable por unos y otros.

La Evaluación Psicopedagógica como proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa

La forma de entender la Evaluación Psicopedagógica ha de ser coherente con una manera determinada de concebir la intervención psicopedagógica en su conjunto, ya que constituye uno de los aspectos fundamentales de dicha intervención. Si el asesoramiento psicopedagógico tiene como finalidad colaborar con los centros escolares en la mejora de los procesos educativos y en el logro de los objetivos que persigue, facilitando los procesos de cambio que promuevan el adecuado desarrollo de los alumnos y de la institución escolar misma, la Evaluación Psicopedagógica, aun en el caso de que se plantee a raíz de las necesidades particulares de determinados alumnos, ha de servir para dar respuestas que apunten hacia una modificación más global de las condiciones educativas en las que se dan estas situaciones más individuales.

Concepto,
características
y fin de la
Evaluación
Psicopedagógica

Por tanto, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos y la mejora de la institución escolar; en consecuencia, adquiere todo su sentido vinculada a las decisiones de escolarización de determinados alumnos y a la elaboración de la propuesta curricular adecuada, al análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la dinámica y funcionamiento de los centros y a la solución de los problemas que se le plantean al profesorado en el desarrollo de su práctica.

Desde esta perspectiva, se debe entender la Evaluación Psicopedagógica como:

“El proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades”¹.

1. Orden del 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Resolución de 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan Instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

De esta definición se desprende que la finalidad más importante de la Evaluación Psicopedagógica no es la de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción sobre su posible rendimiento, sino orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal. En otras palabras, la Evaluación Psicopedagógica ha de servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja cotidianamente con el alumno.

Debe tenerse presente que la Evaluación Psicopedagógica es complementaria a la evaluación que lleva a cabo el profesor, es decir la evaluación educativa, y comparte con ésta la finalidad última de ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades de cada alumno. De todas maneras, la Evaluación Psicopedagógica posee unas características propias que la diferencian de la propiamente educativa.

En primer lugar, es fundamentalmente un proceso de evaluación que por lo general se lleva a cabo con determinados alumnos que, por diferentes causas, presentan dificultades o necesidades específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje que con carácter general se ofrecen a toda la población escolar; es decir, alumnos que pueden requerir modificaciones significativas en el planteamiento de la respuesta educativa y/o una serie de ayudas pedagógicas extraordinarias, tanto de carácter pedagógico, curricular y organizativo como de utilización de recursos específicos distintos a los habituales.

A tal fin, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para conocer en profundidad las necesidades del alumno así como su contexto escolar y familiar, y fundamentar y justificar la necesidad de introducir cambios en la oferta educativa y, en su caso, la toma de medidas de carácter extraordinario.

En segundo lugar, se trata de un proceso que se lleva a cabo normalmente en determinadas situaciones y/o en momentos concretos, y que, dependiendo de éstas, la Evaluación Psicopedagógica puede incluso tomar formas hasta cierto punto distintas, según sea la información que se tenga o pueda obtenerse del alumno y de sus contextos de vida. Las situaciones más frecuentes son:

- Cuando hay que tomar decisiones para la escolarización inicial de un alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales, de forma que se oriente hacia la modalidad educativa que proporcione una mejor respuesta a sus necesidades.
- Para la toma de decisiones relativas a la escolarización de este alumnado o de aquellos que en un centro ordinario empiezan a presentar dificultades en su aprendizaje que no pueden ser resueltas por los medios habituales con que cuenta el profesorado.
- Para la propuesta extraordinaria de flexibilización del período de escolarización en los casos de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual que lo requieran.
- Para la elaboración de adaptaciones significativas del currículo para los alumnos y alumnas que las precisen.

- Para la incorporación de un alumno o alumna a un programa de diversificación curricular².
- Para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que determinados alumnos pudieran necesitar.

Esto no implica que no puedan realizarse evaluaciones psicopedagógicas en otros momentos si se considera necesario. Llegado el caso, y antes de iniciar un proceso de este tipo, debe antes valorarse si el propio seguimiento que se haya realizado del alumno a lo largo de toda la etapa, proporciona o no gran parte de la información necesaria para orientar la respuesta educativa.

De todas maneras, debe reiterarse que aunque la Evaluación Psicopedagógica se plantee en relación a situaciones particulares de determinados alumnos, no puede quedar limitada a éstos, sino que, trascendiendo dichas situaciones y alumnos, apunta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, se trata de un proceso de evaluación que implica unos conocimientos especializados para evaluar las diferentes dimensiones en relación con el alumno y el contexto escolar y familiar, así como la utilización de ciertos procedimientos, estrategias e instrumentos para los que se requiere una formación específica. La necesaria especialización para llevar a cabo esta evaluación, no significa, como veremos más adelante, que sea responsabilidad exclusiva del psicólogo/pedagogo, sino que, por el contrario, ha de ser un proceso compartido con el profesorado y otros especialistas.

En función de todo lo anteriormente señalado, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información para dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- a) Cuáles son las necesidades educativas del alumno en términos de las competencias en relación a los aprendizajes expresados en el currículo escolar (teniendo presente los cinco tipos de capacidades y los tres tipos de contenidos) y qué condiciones del propio alumno y del contexto pueden facilitar o dificultar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Qué tipo de actuaciones educativas hay que poner en marcha para responder adecuadamente a sus necesidades:
 - ¿Cuál es la ubicación escolar más idónea?
 - ¿Cuál es la propuesta curricular más adecuada para el alumno en función de su nivel de competencia y sus características personales?
 - ¿Qué tipo de ayudas (curriculares, personales y materiales) precisa para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que ha de desarrollar?

Una evaluación centrada solamente en el análisis descontextualizado y normativo de las capacidades del alumno, o de los niveles de afectación o pérdi-

2. Resolución de 12 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

da, y concebida como una tarea exclusiva del especialista se revela como claramente insuficiente. En consecuencia, la información que, de acuerdo con el modelo de enseñanza y aprendizaje propuesto, ha de permitir una respuesta cabal a las cuestiones que acaban de formularse, debe proceder fundamentalmente de la evaluación de los aspectos que se señalan a continuación:

- a) La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje. Supone evaluar tanto aspectos relacionados con la presentación de los contenidos, con la posibilidad de que los alumnos puedan atribuirles sentido y con el tipo de respuestas/actividad que se exige del alumno, como con las condiciones personales del alumno (capacidades, estilo, actitud, ritmo de aprendizaje y niveles de competencia respecto al currículo).
- b) La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje; es decir, las prácticas educativas en el aula. Supone evaluar fundamentalmente, la naturaleza de la propuesta curricular, o sea, las programaciones del aula; el equilibrio entre las distintas capacidades y los distintos tipos de contenido; la secuenciación; la metodología; y los criterios de evaluación.
- c) La interacción del alumno con el profesor y los compañeros. Supone evaluar tanto la tarea docente, en sentido amplio, como las ayudas que el profesor presta a los alumnos y la relación personal/afectiva que se establece entre el profesor y el grupo; esta relación resulta crítica para el equilibrio emocional y la formación del autoconcepto de los alumnos y alumnas.
- d) Los contextos de desarrollo: la familia y el centro escolar. En este último caso, interesa tanto la dimensión institucional del centro como el aula, como escenario en el que tienen lugar las interacciones del alumno con los profesores, los compañeros y los contenidos de aprendizaje.

Algunas consideraciones en torno a la naturaleza de la Evaluación Psicopedagógica

Una vez definida la Evaluación Psicopedagógica como un proceso de recogida de información que sirva de base a la toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa, conviene ahora precisar un poco más su alcance y sus límites de manera que los perfiles aparezcan de forma más nítida y puedan establecerse expectativas más adecuadas por parte de los profesionales.

Esta voluntad de mayor precisión parece más necesaria dado que supone un cambio importante en lo que viene siendo habitual en este campo entre los psicólogos y pedagogos; en efecto, por un lado no existe un único objetivo ni unos instrumentos unívocamente definidos para la práctica profesional en el campo de la Evaluación Psicopedagógica; tampoco pueden establecerse de antemano, en muchas ocasiones, el momento o las circunstancias personales de la vida de los alumnos que aconsejarían iniciar un proceso de Evaluación Psicopedagógica; ni tampoco podría asegurarse que sea ésta una tarea exclusiva de unos determinados profesionales.

Las siguientes consideraciones pueden facilitar una mejor comprensión del enfoque que se propone.

- Un primer aspecto a considerar es que, a diferencia de otros enfoques, el proceso de Evaluación Psicopedagógica que aquí se propone no pretende prioritariamente obtener información sobre determinados aspectos psicológicos del alumnado, ni comparar al alumno con un grupo de referencia, ni establecer categorías o clasificaciones diagnósticas.

Mediante la Evaluación Psicopedagógica **se pretende obtener información sobre cómo aprende el alumno**; en consecuencia ha de centrarse en la interacción del alumno con el contexto escolar donde se desarrolla su proceso de enseñanza y aprendizaje. Las posibilidades o dificultades de aprendizaje de un alumno tienen un carácter interactivo y dependen no sólo de sus condiciones personales (balance entre sus capacidades y dificultades) sino también de las condiciones y características del contexto y la respuesta educativa que se le ofrece (balance entre aspectos que dificultan y favorecen).

Una consecuencia obvia de lo que se acaba de afirmar, es que una evaluación centrada solamente en el alumno, por muy completa que sea, proporciona una primera aproximación sobre las posibles dificultades o potencialidades que puede presentar en función de sus características personales, pero éstas tendrán un matiz y grado distinto en función de las características del contexto escolar en el que esté ubicado. Por ello, la dimensión real de las dificultades o posibilidades de aprendizaje de un alumno y, en consecuencia, la decisión sobre las ayudas concretas que precisa, tanto para compensar sus dificultades como para potenciar sus aspectos positivos, sólo puede determinarse en relación con el contexto en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta afirmación implica, por otro lado, que cuando se realiza un proceso de Evaluación Psicopedagógica para escolarizar a un alumno, ésta debe completarse una vez que el alumno está ubicado en un centro y aula concreta.

Además de la evaluación del alumno en el contexto escolar, es necesario evaluar la situación de éste en el contexto sociofamiliar, sin olvidar que la finalidad última de la Evaluación Psicopedagógica es obtener información relevante para determinar el tipo de ayudas y respuesta educativa que necesita el alumno para compensar sus dificultades en el contexto escolar. En este sentido, la evaluación del contexto sociofamiliar ha de recoger información que pueda ser traducida en decisiones educativas en las que la colaboración de los padres será de gran importancia. Algunas decisiones no sólo van a requerir su colaboración, sino también la modificación de determinados factores del medio familiar que puedan estar dificultando el adecuado desarrollo del alumno.

En consecuencia, si bien es cierto que pueden apreciarse similitudes entre el enfoque que se propone y otros de corte más tradicional centrados en el alumno, debe dejarse absolutamente claro que se trata de procesos con finalidades diferentes, los cuales determinan el alcance y los límites de cada uno de dichos enfoques.

- La segunda consideración tiene que ver con **la relación existente entre la Evaluación Psicopedagógica y la evaluación que los profesores llevan a cabo en el aula**, dado el enfoque contextual y curricular que se atribuye a la Evaluación Psicopedagógica.

Es éste ciertamente un tema complejo que encierra algunos riesgos que únicamente pueden conjurarse desde **la aceptación de que se trata de pro-**

cesos complementarios, como ya se ha señalado en el apartado anterior. **Complementariedad que sólo puede garantizarse desde el debate y los acuerdos compartidos entre el psicólogo/pedagogo y el profesorado, dentro del respeto a las atribuciones profesionales de cada uno.** Esta posición implica, en la práctica, desterrar la idea de que la Evaluación Psicopedagógica ha de ser realizada exclusivamente por especialistas y a través de técnicas sofisticadas.

Ni la confusión entre los roles ni la obsesión por definir fronteras en cada momento del proceso respecto a lo que a cada uno le corresponde, favorecen la asunción madura y responsable de este principio de complementariedad. Si bien existen aspectos de la actuación profesional de los Psicólogos/Pedagogos y de los profesores que no parecen solaparse, como puede ser el caso de la evaluación sumativa, en otros casos resulta más difícil establecer una clara línea divisoria dada la convergencia de las posibles aportaciones de dichos profesionales; por ejemplo en la evaluación formativa de algunos alumnos va a ser conveniente la participación del Psicólogo/Pedagogo y de los profesores que intervienen en su enseñanza, en aras a fundamentar mejor las decisiones relativas a la eventual modificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dado, pues, que en algunos casos probablemente no puedan existir límites claramente definidos, **de lo que se trata es de arbitrar, en cada circunstancia, las formas de colaboración que permitan hacer de la Evaluación Psicopedagógica un proceso compartido entre el Psicólogo/Pedagogo, como asesor,** y el profesor. Desde la base de la colaboración al servicio del progreso del alumno, será posible analizar conjuntamente los cambios que se hayan de ir introduciendo en el proceso de enseñanza y se hará más viable su puesta en práctica.

- La tercera consideración se refiere a los instrumentos de evaluación tradicionales. A lo largo del documento, y en concreto en el punto anterior, se afirma el carácter contextual de la Evaluación Psicopedagógica que se propone. *La necesidad de ajustarse a los procesos particulares de enseñanza y aprendizaje de los alumnos se deriva de la naturaleza de la concepción del aprendizaje, y por tanto del desarrollo, que se sostiene; aspectos como las prácticas educativas de los profesores, la organización del espacio y del tiempo, los contenidos curriculares y las ayudas que ofrece el profesor y el centro escolar adquieren una importancia insustituible para la Evaluación Psicopedagógica en la medida que definen y concretan las oportunidades y experiencias que se facilitan a los alumnos.*

Lo cierto, sin embargo, es que para este tipo de evaluación **no se dispone, en general, ni de tradición ni de instrumentos adecuados a tales finalidades.** Lo cual no significa que los instrumentos que habitualmente se utilizan (pruebas de desarrollo, tests) deban ser evitados en el futuro; al contrario, aunque algunos sean más pertinentes que otros, puede afirmarse la posible utilidad de cualquier instrumento si proporciona información fiable y válida, de acuerdo con el marco conceptual señalado, para sustentar decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y alumnas en un contexto determinado.

No obstante, de lo dicho no puede deducirse de forma indiscriminada que "todo vale". Una cosa es afirmar que el contenido de algunos de los ítems de

determinadas pruebas o tests pueden aportar información útil, siempre y cuando se le dé sentido en un marco más amplio de interpretación y junto con otras informaciones más próximas a las experiencias de los alumnos, y otra muy distinta que, sin más, pueda darse como suficiente la información obtenida mediante cualquiera de los instrumentos al uso.

El problema no está en la información en sí misma, sino en la naturaleza de la prueba o test, en el marco conceptual del que son tributarios y en la finalidad que se les atribuye; como se ha señalado, normalmente se trata de instrumentos centrados únicamente en el individuo y que se utilizan fuera del contexto de vida y de aprendizaje del alumnado; y justamente éstos son los motivos que desaconsejan su uso.

En este estado de cosas, la observación en el medio natural se revela, sin duda, como uno de los procedimientos privilegiados para obtener información relevante. Ciertamente no el único, pero de una gran virtualidad aunque deba reconocerse de entrada que no siempre va a ser posible o aconsejable recurrir a ella. Más adelante se retoma esta cuestión atendiendo a algunas de sus exigencias metodológicas.

Otro instrumento importante lo constituye la evaluación basada en el currículo, que se aborda más adelante; se trata de utilizar el material a aprender como base para la evaluación.

Baste ahora, de todas maneras, con señalar que lo importante es poder recurrir a distintas fuentes de información, sin caer en maniqueísmos casi siempre estériles. Además de la observación y de la evaluación en base al currículo, pueden citarse la entrevista y el análisis de los trabajos de los alumnos.

Los datos obtenidos a través de estos procedimientos tendrán sentido si se interpretan a partir del marco conceptual explicitado y si se ponen en relación con otras informaciones relevantes que hayan podido obtenerse a través de otras vías, de forma que se puedan proporcionar orientaciones sobre la dirección que ha de tomar el proceso de enseñanza y aprendizaje para facilitar el adecuado desarrollo de los alumnos. Las concepciones sobre el desarrollo y los procesos de enseñar y aprender influyen en las técnicas que se utilizan y en el tipo de interpretaciones que se dan a los datos que se recogen a través de ellos. Los psicólogos y pedagogos han de conocer los procedimientos e instrumentos disponibles, su alcance y sus limitaciones y utilizarlos con rigor, interpretando los datos desde un marco conceptual claro, que sirva de referente para determinar qué modificaciones han de producirse en los procesos de enseñanza para promover el adecuado desarrollo del alumno.

En definitiva, parece que lo que mejor define el valor de un instrumento en relación con los fines de la Evaluación Psicopedagógica es, por una parte, la naturaleza de la situación en la que se obtiene la información y, por otra, el uso de los datos y el sentido que se les atribuye. Es decir, también la observación, por ejemplo, a pesar de ser definida como un instrumento privilegiado para la Evaluación Psicopedagógica que se propone, podría ser utilizada para los fines propios del diagnóstico tradicional.

- En cuarto lugar el carácter contextual de la Evaluación Psicopedagógica permite al asesor elaborar propuestas de cambio en el mismo contexto en el

que se realiza la intervención, lo cual supone una garantía de ajuste a la realidad y evita las inferencias, que de otro modo (por ejemplo, en la evaluación tradicional) son obligadas.

La Evaluación Psicopedagógica puede concluir en propuestas que faciliten la adopción de medidas generales, aun cuando inicialmente la demanda se haya planteado únicamente en relación a un solo alumno. En la medida en que la Evaluación Psicopedagógica tenga en cuenta los elementos interactivos presentes en una situación de enseñanza, más fácilmente podrá establecer criterios generales de cambio o de ajuste de las ayudas pedagógicas para todos los alumnos. Desde esa perspectiva **la Evaluación Psicopedagógica cumple una función preventiva**, por otra parte propia de toda la intervención psicopedagógica, por el hecho de no circunscribirse exclusivamente a propuestas de atención individual, dirigiendo sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos.

En este contexto conviene referirse a la relación entre la Evaluación Psicopedagógica y la función asesora propia de los psicólogos/pedagogos de los E.O.E.P./D.O. hacia al profesorado, en primer lugar, y en segundo término al centro educativo como institución.

En efecto, como ya se ha dicho, la Evaluación Psicopedagógica no se limita a obtener información acerca del proceso de desarrollo de un alumno y de sus contextos de vida, por muy completa que se pretenda que sea, sino que su fin último se orienta a la toma de decisiones que permitan diseñar la respuesta educativa acorde con las necesidades del alumno. Tales decisiones pueden suponer la modificación y/o adaptación de aspectos curriculares, metodológicos, organizativos, así como la provisión de determinados recursos de tipo material y/o personal.

Pues bien, la forma y la dirección en que se toman dichas decisiones constituye el objeto del asesoramiento que llevan a cabo los profesionales de los E.O.E.P./D.O., fruto de la evaluación. En síntesis, lo que da sentido a la Evaluación Psicopedagógica es justamente la posibilidad de incidir a través del asesoramiento en las experiencias y oportunidades que el profesorado facilita al alumno a lo largo de su escolarización. La Evaluación Psicopedagógica se traduce en asesoramiento y éste resulta eficaz porque responde a un proceso riguroso de Evaluación Psicopedagógica en las distintas dimensiones que en este documento se proponen.

- Una quinta consideración, es que la exigencia de vincular la Evaluación Psicopedagógica a las decisiones que deben tomar los profesores, y los centros escolares en general, tendentes a ajustar las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos, plantea un requisito a todo el proceso de Evaluación Psicopedagógica; ésta no puede extenderse más allá del tiempo aconsejable para que las medidas que deban tomarse no comprometan su eficacia. Así pues el tiempo empleado en el proceso de evaluación debe ser razonablemente breve.

Debe advertirse, en consecuencia, de un riesgo evidente. La complejidad y variedad de las situaciones de evaluación, en su conjunto, y de los instrumentos que se describen y presentan en los capítulos siguientes podría llevar a pro-

cesos de Evaluación Psicopedagógica interminables que mantuvieran en vilo la ansiedad de los profesores y generaran una sensación de desamparo. Es necesario afirmar que la calidad del proceso de Evaluación Psicopedagógica no está necesariamente relacionada con el número de actividades e instrumentos utilizados; ni todos son igualmente necesarios ni todos son aconsejables en todas las situaciones.

Al contrario, el principio de ajuste a las características del alumno empieza por la Evaluación Psicopedagógica, por lo que es del todo imprescindible priorizar las actividades de evaluación y los instrumentos de suerte que puedan generar en el menor tiempo posible información suficiente y relevante para que conjuntamente puedan tomarse las decisiones adecuadas.

Por otro lado, como se señala a continuación, la Evaluación Psicopedagógica no constituye una intervención puntual que finaliza con las conclusiones; éstas deberán orientar la actuación del profesor o la profesora, pero el seguimiento del alumno, y el recurso a otras actividades complementarias, pueden aportar nuevos datos que lleven a confirmar, o en su caso modificar, la dirección en que inicialmente se tomaron las decisiones.

Por último debe asimismo recordarse que la información referida a la institución puede ser común a un importante número de alumnos y que el progresivo conocimiento del centro por parte del profesional del E.O.E.P./D.O. facilitará, en tiempo y profundidad, el correspondiente análisis y valoración.

- Una última consideración tiene que ver con una concepción de la Evaluación Psicopedagógica como un proceso continuado, no restringido exclusivamente a “momentos” determinados, sujeto a revisiones sucesivas y que se desarrolla simultáneamente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque, ciertamente, pueden identificarse algunos “momentos”, en los que por distintas razones sea más necesario tomar decisiones que afecten a la naturaleza de la oferta educativa para un alumno o grupo de alumnos, que aconsejen iniciar un proceso de Evaluación Psicopedagógica, las conclusiones a las que eventualmente puede llegarse deberían plantearse como una hipótesis de trabajo.

A partir de la información inicial se pueden establecer las primeras hipótesis generales que conducirán a la realización de algunas acciones, las cuales retroalimentarán la hipótesis previa, ratificándola y requiriendo más propuestas o iniciativas progresivamente más concretas, o bien rechazándola y obligando a asesor y profesor a formular nuevas hipótesis.

No se trata, por tanto, de un tipo de evaluación que se produce sólo en un momento determinado de la intervención aisladamente del resto de actuaciones posteriores. La Evaluación Psicopedagógica tampoco implica establecer conclusiones presuponiendo su validez para un prolongado período de tiempo posterior. La Evaluación Psicopedagógica es un proceso que ha de caracterizarse por su carácter dinámico, en continua retroalimentación con las actividades que se desarrollan en el aula y en el centro.

Esta visión de la Evaluación Psicopedagógica permite poner de relieve ante el profesorado la existencia de diversas opciones posibles para ajustar la ayuda

pedagógica en relación con las necesidades de los alumnos. Identificar, conjuntamente con los profesores y las profesoras, que existen diferentes posibilidades (aparte de la que él mismo pueda haber construido) es una tarea fundamental para asegurar su colaboración en las medidas que haya que llevar a cabo y las sucesivas e imprescindibles revisiones de las mismas.

Aspectos previos a la Evaluación Psicopedagógica

Con carácter previo al inicio de un proceso de Evaluación Psicopedagógica es siempre aconsejable recoger información que permita concretar los objetivos y el tipo de instrumentos más adecuados; ello permite que la información recogida sea más relevante así como el ahorro de tiempo tanto para el profesional como para el alumno; el recurrir habitualmente a “baterías” de pruebas de “screening” no acostumbra a ser una solución aceptable. A tal fin, de forma sintética, se sugiere lo siguiente:

1. Recoger toda la información que pueda proporcionar el profesor/a. Para ello pueden utilizarse los guiones que a modo de ejemplo se ofrecen a continuación.
2. Analizar los ejercicios/trabajos del alumno o alumna, anotando aspectos que se consideren relevantes. En el ejemplo II.B se presenta un guión a modo de sugerencia.
3. Comentar con el alumno dichos trabajos, anotando las verbalizaciones que vaya haciendo sobre las distintas actividades y contrastar con el profesor los aspectos surgidos, una vez se hayan llevado a cabo las tareas anteriores.
4. Observar al alumno o alumna en una situación de trabajo y en tiempo libre. Interesa tanto la interacción con los contenidos de aprendizaje como con el profesor y sus compañeros. En el apartado 1.3 del capítulo IV pueden encontrarse suficientes elementos para la confección de un guión para esta observación inicial.
5. A partir de la información hasta ahora recogida, formular una hipótesis acerca de la naturaleza del problema que preocupa al profesor respecto a un alumno determinado o grupo de alumnos y concretar el procedimiento de evaluación a seguir que incluirá los instrumentos que van a utilizarse.

■ EJEMPLO II. A - ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA RECOGER INFORMACIÓN SOBRE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNO

A continuación se describen algunos de los aspectos básicos para la confección de un instrumento que permita sistematizar las observaciones que se han hecho del alumno o alumna. Este instrumento puede servir:

- *Como pauta de observación para el maestro/profesor.*
- *Como elemento de sistematización para el psicopedagogo ante la demanda del maestro/profesor.*

- Como material para organizar, después de una primera reunión, los datos recogidos (o pendientes de recoger) sobre el alumno.

La propuesta que se presenta resulta igualmente válida –con las adaptaciones oportunas– para las distintas etapas educativas, por lo que se ha optado por presentar un único ejemplo.

Los instrumentos que se puedan diseñar con esa finalidad deben cumplir un criterio general: que la información se estructure tomando como referentes las áreas curriculares y considerando, en cada una de ellas, los tres tipos de contenidos. De ese modo se evitará una excesiva identificación de aspectos que pueden ser inespecíficos o relativos a la dinámica del grupo. Por ejemplo, en el instrumento correspondiente a esta etapa, sería conveniente considerar los hábitos como aprendizajes concernientes a las diferentes áreas curriculares y no como un conjunto de aprendizajes con entidad propia desvinculados de los contenidos contemplados en las áreas establecidas.

Un instrumento de estas características debería incluir, al menos, los siguientes apartados:

Datos generales del alumno

Se tendrán que incluir en este apartado, por ejemplo, los datos relativos a la identificación del alumno, fecha de nacimiento, fecha de ingreso en el centro, curso, nombre del tutor, asistencia.

Asimismo resultará conveniente recoger aquellos datos socio-familiares o de otra índole que se consideren relevantes para las finalidades propuestas y tengan incidencia en el proceso educativo del alumno.

Motivo de la solicitud

Conviene definir con la máxima precisión posible cuál es el motivo de la solicitud, orientando la indagación de manera que se obtenga información explícita sobre tres aspectos:

- Cuál es el problema o las dificultades que plantean.
- Qué se ha hecho (o intentado hacer) anteriormente en relación al problema o dificultades planteadas.
- Qué se espera de la intervención del asesor.

Áreas curriculares

Es preciso identificar la información que permita valorar la situación del alumno con referencia a la programación que se lleva a cabo en la clase y con respecto a los contenidos que se han fijado en el Proyecto Curricular para esta etapa.

En cada una de las áreas la información recogida sobre el alumno ha de ser suficiente para determinar al menos tres aspectos:

- Los contenidos que ha aprendido y el grado de ayuda que ha necesitado para hacerlo.
- Cómo participa en las actividades propuestas: iniciativa y constancia en el trabajo, interés, esfuerzo...
- Las dificultades que el maestro/profesor identifica en relación con las actividades que se desarrollan en la clase.
- Grado y nivel de ayuda que busca en el maestro/profesor.

Si es necesario, y en un apartado final, se pueden enumerar otros datos que el maestro/profesor considere de interés y que no se hayan contemplado dentro de las áreas: relación con los compañeros, con los adultos, tipos de juegos que prefiere. Si no se han identificado como hábitos propios de las áreas, en este mismo apartado final puede ser interesante analizar si el alumno es capaz de seguir las actividades de rutina que se llevan a cabo diariamente.

■ EJEMPLO II.B - GUIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS ESCRITOS DEL ALUMNO

Para analizar trabajos escritos del alumno conviene tener en cuenta, como mínimo, los siguientes aspectos:

Material

- Tipo de material que se utiliza: cuaderno, libreta, folios, apuntes, etc.

Orden y organización

- Hábitos gráficos que se aprecian: por ejemplo, títulos, margen, nombre, fecha y distribución del espacio. Regularidad de estos hábitos en los trabajos.
- Colocación de las hojas y apuntes en la carpeta (o en otro lugar); comprobar si existe un orden cronológico, por materias, u otro.
- Trabajos inacabados: cantidad, frecuencia y justificación.
- Impresión general que producen los trabajos (limpieza, calidad, orden).

Escritura y grafismo

Características de las grafías: por ejemplo, enlaces, medida y trazo.

Anotaciones del maestro

Tener en cuenta las notas o correcciones, y cualquier tipo de indicación efectuada por el maestro en el trabajo del alumno.

Como criterio general, es importante que el psicólogo/pedagogo comente dichos trabajos, una vez analizados, con el alumno y con el profesor. La finalidad que se pretende es constatar la evaluación que hacen de los trabajos tanto alumno como profesor o clarificar dudas que hayan podido surgir durante el análisis psicopedagógico. Conviene siempre comparar los ejercicios con los del resto de la clase, para ver las diferencias significativas.

Aspectos a tener en cuenta cuando se comentan los trabajos con el alumno:

- Constatar qué opinión tiene de sus trabajos y, sobre todo, comprobar si hay algunos que le gustan o disgustan especialmente.
- Verificar si recuerda y sabe explicar los trabajos hechos.
- Identificar si se da cuenta de los errores y si es capaz de decir cómo lo hubiera tenido que hacer.
- Comprobar si recuerda los criterios según los cuales se le evaluó el trabajo.

Aspectos a tener en cuenta cuando se comentan los trabajos con el profesor:

- Constatar si valora aspectos parciales del trabajo como positivos o negativos.
- Identificar la comparación que establece con los trabajos del resto de la clase.
- Especificar las ayudas que recibió el alumno en la realización de los trabajos, o si fueron realizados de forma autónoma.

El alumno y la alumna como ámbitos de la Evaluación Psicopedagógica

La naturaleza interactiva y contextual del desarrollo, y por tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje, obliga a prestar atención en la Evaluación Psicopedagógica tanto al propio individuo con su equipo biológico de base y su historia personal de relación con el medio, como a los diversos contextos de desarrollo de los alumnos y alumnas, como son el centro escolar, el aula y la familia.

En éste y en los siguientes capítulos se abordan dichos aspectos, situando siempre al principio a modo de justificación de su relevancia, una referencia al contexto de desarrollo que se presenta, y ofreciendo a continuación algunas orientaciones, criterios o pautas que sirvan de guía para la Evaluación Psicopedagógica. Es necesario advertir, en cualquier caso, que se trata de una propuesta de instrumentos, en sentido amplio, cuyo fin no es otro que servir de ayuda a los psicólogos y pedagogos para acercarse al objeto de evaluación y facilitar su tarea.

Ni existe una voluntad de ser exhaustivos en las propuestas que se hacen ni tampoco se pretende presentar instrumentos “completos”, lo cual no resta valor alguno al contenido de estos capítulos sino que lo enmarca en su fin último: presentar una lógica de actuación en este campo que sirva para que los profesionales puedan construir y desarrollar sus propios instrumentos a partir de la experiencia del uso de los que se proponen y contraste con la realidad en el marco de la reflexión y del debate que ha de caracterizar el trabajo de los E.O.E.P. y los D.O.

Así pues, y en primer lugar, se aborda en este capítulo la evaluación del alumno y de la alumna. Debe reconocerse que, a diferencia de los otros ámbitos, es precisamente en éste donde existe una mayor experiencia entre los profesionales dado que tradicionalmente las prácticas evaluativas se han centrado casi exclusivamente en el individuo. Las propuestas que este documento contiene se apartan de lo que viene siendo habitual en la práctica profesional de los/las psicólogos/as y pedagogos/as; pero, sobre todo, las diferencias se manifiestan en el marco conceptual a partir del que se diseñan los instrumentos y se interpretan los resultados.

Es necesario, pues, tomar las precauciones necesarias para no dejarse llevar por las inercias y por las seguridades que da el uso de los diversos tests psicológicos o pedagógicos con sus correspondientes marcos interpretativos.

Es necesario insistir en que no es suficiente con sustituir los instrumentos de recogida de información, sino también garantizar que el marco conceptual a partir del cual los datos adquieren sentido sea acorde con la finalidad educativa de la evaluación y con los principios psicopedagógicos ya suficientemente explicitados.

El contenido de este capítulo incluye sugerencias y orientaciones en torno a distintas posibles formas que puede adoptar la Evaluación Psicopedagógica de los alumnos. Todas ellas aportan información relevante en relación con el fin último de la Evaluación Psicopedagógica que no es otro que fundamentar la respuesta educativa ajustada a las necesidades particulares de los alumnos, es decir, la propuesta curricular y el tipo de ayuda (personal, material) que pudieren menester.

Se aborda, en primer lugar, la identificación de los niveles actuales de competencia de los alumnos y alumnas en relación con el currículo; y en segundo lugar, la evaluación de las distintas capacidades, de acuerdo con el nivel de desarrollo que el alumno manifieste en relación con las capacidades básicas contempladas en los objetivos generales de la etapa.

Ambas tareas son complementarias, como las dos caras de una misma moneda, ya que las capacidades que interesa evaluar desde el punto de vista psicopedagógico no son otras que las que aparecen en los objetivos generales del currículo y que se desarrollan mediante el aprendizaje de contenidos específicos.

En tercer lugar se incluyen orientaciones para el uso de instrumentos de evaluación más habituales; muchas de las pruebas existentes pueden contener información potencialmente relevante que debe ser convenientemente aprovechada en un marco explicativo coherente con una concepción interactiva y contextual del desarrollo.

En cuarto lugar, se aborda también el análisis de las condiciones personales de los alumnos derivadas de la discapacidad y la valoración, desde un enfoque interactivo, de cómo tales condiciones personales pueden afectar al proceso de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos.

Finalmente, se incluyen unas pautas para la realización de entrevistas con los alumnos; es ésta también una práctica que conviene reorientar desde los requisitos y los fines de la Evaluación Psicopedagógica.

En definitiva, como se ha comentado, el propósito de la Evaluación Psicopedagógica del alumno no es obtener información que permita clasificar al alumno y profundizar en sus limitaciones; sino estar en condiciones de organizar desde el propio contexto escolar el tipo de respuesta educativa adecuada a sus necesidades, de forma que le permita alcanzar, en la medida de lo posible, los objetivos establecidos en el currículo.

Como se ha señalado la Evaluación Psicopedagógica referida a un alumno o alumna no puede limitarse a explorar sus dificultades personales sino que fundamentalmente debe atender a la naturaleza de las demandas del medio escolar, reflejadas en el currículo, a éste o aquel alumno o grupo de alumnos en particular. El análisis de la interacción entre dichas demandas y las características personales de los alumnos y alumnas, puede facilitar suficientes indicadores del tipo de ayudas que va a requerir un alumno durante su escolarización.

En este sentido, la información respecto al grado de adquisición de las capacidades o del tipo y grado de conocimiento que manifiesta el alumno o la alumna en relación con la propuesta curricular de su centro y aula es condición indispensable para tomar decisiones en cuanto a las ayudas necesarias para facilitar su progreso personal y académico, tanto si éstas se refieren a procedimientos metodológicos, alternativas organizativas o incluso a modificaciones de la propia propuesta curricular y de los servicios; todo ello con objeto de que dichos alumnos y alumnas puedan progresar en su aprendizaje, superando, si es el caso, los problemas y dificultades que, eventualmente, hayan podido surgir.

Por otro lado, dado que una de las finalidades de la Evaluación Psicopedagógica es servir de base y apoyo a la función asesora y de colaboración del psicólogo/pedagogo con el profesor en la elaboración de las posibles modificaciones de la propuesta curricular con objeto de ajustarla a las necesidades educativas de determinados alumnos, el hecho de poder centrarse en las competencias curriculares de dichos alumnos, va a facilitar el diálogo y el mutuo entendimiento. Ello es posible, porque al actuar de esta manera es factible ubicar la reflexión conjunta en un campo que le es familiar al profesor, cosa que no sucede –o al menos resulta mucho más difícil– cuando se usan otro tipo de instrumentos como los tests o escalas de desarrollo.

En suma, es necesario poder determinar lo que el alumno o alumna **es capaz o no de hacer**, y **en qué condiciones y contextos**, en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares, tarea que se ha venido en denominar “**evaluación de la competencia curricular del alumno**”. De esta manera, se estará en óptimas condiciones para diseñar la oferta educativa más adecuada, así como para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, condición indispensable para que éstos y éstas puedan llevar a cabo un aprendizaje significativo.

En la evaluación de la competencia curricular, los referentes no pueden ser otros que los objetivos generales de cada área por ciclo (o de curso en el segundo ciclo de la ESO) contemplados en el Proyecto Curricular y en las Programaciones Didácticas.

Los objetivos generales, sin embargo, no son evaluables directamente, por lo que debe recurrirse a los criterios de evaluación establecidos para cada una de las áreas, dado que éstos señalan el grado de desarrollo que se espera del alumno respecto de las capacidades reseñadas en dichos objetivos generales.

En consecuencia, **la determinación de los niveles actuales de competencia curricular de los alumnos y alumnas en relación a**

Sentido y utilidad de la valoración de los niveles actuales de adquisición de las capacidades de los alumnos y alumnas en las diferentes áreas curriculares

las capacidades debe fundamentarse, aunque no exclusivamente, en los criterios de evaluación contemplados en el currículo; de esta manera, la información recogida ofrece una información global del desarrollo personal y académico del alumno en los aprendizajes considerados básicos, tarea que, a su vez, permite ajustar la respuesta educativa y la comunicación con el profesorado.

Cualquier otro tipo de enfoque, sea más psicométrico o basado en escalas de desarrollo, no resulta pertinente a los fines señalados, precisamente porque generan una información difícilmente transportable al contexto escolar y porque el profesor no reconoce en ellos sus preocupaciones respecto al alumno, ni es fácil “la traducción” de tales evaluaciones en el asesoramiento para la toma de decisiones relativas a la propuesta curricular (modificaciones, diversificaciones...), a los aspectos metodológicos u organizativos, o bien a la provisión de servicios.

Propuesta para la evaluación del nivel de adquisición de las capacidades del alumno en relación a los criterios de evaluación del currículo

A continuación se presenta un modelo con el fin de orientar y facilitar la evaluación del nivel de competencias del alumno en relación con los criterios de evaluación de las distintas áreas curriculares.

Como puede observarse se trata de un protocolo de manejo sencillo que incluye información acerca de los siguientes aspectos:

- a) Identificación del alumno, del centro y de los profesionales implicados.
- b) Nivel (que sirve de referencia)
- c) Área
- d) Relación de los criterios de evaluación establecidos
- e) Para cada uno de los criterios de evaluación se incluyen, en columnas distintas, tres apartados que recogen el resultado:
 - Si el alumno es o no es capaz (competente) de llevar a cabo lo previsto en el criterio de evaluación, sin ayuda o con ayuda. Con otras palabras, conviene conocer qué sabe el alumno y qué es capaz de hacer con lo que sabe.
 - El contexto en el que se le pide que cumpla el criterio de evaluación. Sería deseable poder contemplar en la evaluación diferentes contextos, con distinto nivel de complejidad, dado que el grado de ejecución del alumno puede variar en función de dichos contextos; en efecto, el grado de cumplimiento por parte del alumno de los criterios de evaluación debería contrastarse utilizando situaciones diversas y prestando mayor atención a aquéllas que resulten más funcionales al alumno. De esta manera se obtiene una información complementaria que puede resultar crítica en el caso de determinados alumnos.

Téngase en cuenta que las capacidades a que se refieren los criterios de evaluación pueden manifestarse y desarrollarse de forma diferente, por lo que no cabe inferir que una determinada capacidad no esté suficientemente desarrollada por el mero hecho de que un alumno no la manifieste en una situación determinada.

- Las observaciones que el psicólogo/pedagogo considere oportuno formular para una mejor comprensión de la situación; en cualquier caso, debe hacerse referencia al tipo de ayudas que se le facilitan al alumno.

No parece necesario insistir en la necesidad de que la evaluación debe llevarse a cabo de la forma más objetiva y rigurosa posible, lo cual no debe entenderse en términos de “laboratorio”. Antes al contrario, **el medio aconsejado para llevar a cabo la evaluación debe acercarse al máximo a las condiciones naturales en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Es por esta razón por la que se incluye como información relevante la referencia al contexto en el que tiene lugar la evaluación; esta referencia no sólo debe incluir información sobre los elementos más “geográficos” o materiales sino también respecto de la naturaleza de la actividad y de las características de la situación. En el apartado sobre evaluación integradora (ver punto 3 del capítulo VI) se trata con mayor amplitud la importancia de los contextos en la evaluación.

En cuanto a la información relativa a si el alumno cumple el criterio de evaluación con o sin ayuda, y al tipo de ayuda, conviene enfatizar su potencial utilidad, dado que entraña información relevante acerca de su zona de desarrollo próximo por lo que va a permitir concretar mejor los objetivos educativos a incluir en la propuesta curricular y al tipo de ayuda que facilitará el progreso de los alumnos.

La estructura del modelo es la siguiente:

■ CUADRO 2. MODELO DE PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR

- Centro:
- Alumno: (Nombre y Apellidos)
- Fecha Nacimiento:
- Curso:
- Tutor:
- Otros profesionales implicados:
- Profesional del E.O.E.P./D.O.

- Nivel: Educación Primaria.

- Área: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
|---|-------------|-----------|----------|----------------------------------|
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno. | | | | |
| 2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor. | | | | |
| 3. ... | | | | |

Al final de este apartado se incluyen sendos cuadros con ejemplos de un posible protocolo referido a una área de Educación Primaria y otra de ESO. Tanto el formato como el tipo de información que en él se contempla ha de ser discutido y, en su caso, modificado por el E.O.E.P./D.O., adaptándolo a sus particulares necesidades y/o planteamientos psicopedagógicos. En esta misma línea puede consultarse también el modelo elaborado por GRAO (1995).

De todas maneras sería conveniente tener presente en su uso las siguientes observaciones:

- a) Los criterios de evaluación que se incluyen en los anexos son los contemplados en los correspondientes Reales Decretos (RR.DD.) por los que se establece el currículo de la Educación Primaria (R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre) y de la Educación Secundaria (R.D. 1345/1991, de 6 de septiembre).

No obstante, el profesional del E.O.E.P./D.O. **deberá hacer referencia a lo contemplado en el Proyecto Curricular de Etapa y, en su caso, en las Programaciones Didácticas**, dado que en estos documentos se contextualizan las capacidades que se pretenden alcanzar en cada una de las áreas para los alumnos de un determinado centro.

- b) La utilización de los criterios de evaluación para determinar el nivel de competencia del alumno respecto a las capacidades permite realizar una evaluación contextualizada ya que los referentes son los contenidos y objetivos del currículo escolar, a los que es necesario recurrir siempre en el momento de tomar decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c) El nivel de cumplimiento de los objetivos en relación con los criterios de evaluación no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta la situación del alumno, el ciclo educativo en el que se encuentra y también sus propias características y posibilidades.
- d) Asimismo, antes de realizar la evaluación, pueden seleccionarse aquellos criterios que se consideran más relevantes y nucleares para el alumno que se evalúa. Es con este fin que se incluyen todos los criterios sin una selección previa. Además, se presentan de esta forma porque los criterios de evaluación acordados para cada área en un centro no dejan de ser una forma concreta de contextualizar los establecidos en el currículo oficial, aunque lógicamente podrían concretarse de forma distinta en otra situación y con otros alumnos.

En consecuencia, hay probabilidades que, los criterios de evaluación acordado para cada área en el Proyecto Curricular de la Etapa no siempre contemplen adecuadamente las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del centro educativo, por lo que se impone, en el proceso de evaluación de las capacidades de Etapa y/o ciclo, referirse a los criterios de evaluación establecidos en el Currículo Oficial puesto que éstos, además de reflejar más fidedignamente, para cada una de las áreas, las capacidades presentes en el currículo oficial están redactados con un carácter de generalidad que permite pluralidad de concreciones.

Precisamente este aspecto facilita al psicopedagogo y profesores proponer, en el proceso de Evaluación Psicopedagógica, ofertas educativas variadas y posiblemente más adecuadas a las necesidades de un alumno o alumna concreto.

No obstante, con objeto de facilitar dicha selección se sugieren a continuación algunos indicadores:

1. Aquellos criterios que hagan referencia a las **capacidades más básicas** de acuerdo tanto en relación a las que de una **forma más permanente están presentes en todas las áreas** como con **las necesidades educativas de los alumnos**, dado que si no se produce un determinado grado de desarrollo de estas capacidades, difícilmente se puede iniciar el aprendizaje de los contenidos correspondientes al ciclo siguiente.
 2. Aquellos criterios que mejor informen acerca de los requisitos necesarios para el aprendizaje de los próximos contenidos, con objeto de facilitar la continuidad del alumno en su proceso educativo.
 3. Aquellos criterios que estén relacionados con las capacidades necesarias para hacer frente con garantías a las exigencias de la vida adulta; es decir, la participación en la sociedad, la autonomía, la inserción laboral.
- e) Puede ocurrir que no siempre vaya a ser necesario evaluar los contenidos en todas las áreas curriculares. De acuerdo con la historia escolar del alumno y con sus necesidades educativas podrán priorizarse una o varias áreas en las que centrar la evaluación. Debe buscarse el equilibrio entre la necesidad de asegurar que se dispone de la información pertinente con la operatividad y organización del trabajo de los psicopedagogos.

En este sentido es conveniente evaluar las capacidades garantizando el equilibrio en áreas donde el alumno o alumna presenta mayores dificultades de aprendizaje y en áreas donde éstos y éstas progresan, más o menos adecuadamente, en su aprendizaje pues tan necesario es conocer sus limitaciones como sus logros.

- f) Una evaluación de este tipo adquiere su mayor sentido cuando es realizada conjuntamente por el profesor (o por el equipo de profesores de un grupo de alumnos) y el profesional del E.O.E.P./D.O., ya que al conocimiento que tiene el profesor del alumno a partir de la evaluación formativa que realiza en su trabajo diario puede sumarse la observación y los criterios psicopedagógicos que puede aportar el psicopedagogo. La construcción conjunta en relación a la evaluación facilitará, asimismo, poder llevar a cabo también conjuntamente la programación y el seguimiento posteriores.

■ CUADRO 3. EJEMPLO DE UN POSIBLE PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

| CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL | | | | |
|---|--------------------|------------------|-----------------|--|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno. | | | | |
| 2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor. | | | | |
| 3. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes, y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación a lo largo de la historia de la humanidad, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras). | | | | |
| 4. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la humanidad. | | | | |

| CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL | | | | |
|---|--------------------|------------------|-----------------|--|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 5. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados. | | | | |
| 6. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas con escala gráfica para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos. | | | | |
| 7. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas de su entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción. | | | | |
| 8. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural. | | | | |
| 9. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos con finalidad previa. | | | | |

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
|---|-------------|-----------|----------|----------------------------------|
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 10. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, higiene y salud. | | | | |
| 11. Identificar las repercusiones sobre salud individual y social de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso. | | | | |
| 12. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo. | | | | |
| 13. Describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno del centro escolar, del Municipio y de las Comunidades Autónomas y del Estado. | | | | |
| 14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, y población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país. | | | | |

| CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL | | | | |
|---|--------------------|------------------|-----------------|--|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 15. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua) señalando algunas ventajas e inconvenientes derivadas de su uso. | | | | |
| 16. Formular conjeturas para explicar las relaciones entre algunos factores del medio físico (luz, temperatura y humedad) y algunas características de los seres vivos. | | | | |
| 17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos) elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones. | | | | |
| 18. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias. | | | | |

■ CUADRO 4. EJEMPLO DE UN POSIBLE PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

| MATEMÁTICAS | | | | |
|--|-------------|-----------|----------|----------------------------------|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 1. Utilizar los números enteros decimales y fraccionarios y los porcentajes para intercambiar información y resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana. | | | | |
| 2. Resolver problemas para los que se precise la utilización de las cuatro operaciones, las potencias y las raíces cuadradas, con números enteros, decimales y fraccionarios, eligiendo la fórmula de cálculo apropiada y valorando la adecuación del resultado al contexto. | | | | |
| 3. Utilizar convenientemente aproximaciones por defecto y por exceso de los números acotando el error, absoluto o relativo, en una situación de resolución de problema, desde la toma de datos hasta la solución. | | | | |
| 4. Interpretar relaciones funcionales dadas en forma de tabla o a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas utilizando gráficas cartesianas. | | | | |
| 5. Resolver problemas de la vida cotidiana por medio de la simbolización de las relaciones que puedan distinguirse en ellos y, en su caso, de la resolución de ecuaciones de primer grado. | | | | |

| MATEMÁTICAS | | | | |
|---|-------------|-----------|----------|----------------------------------|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 6. Resolver problemas en los que se precise el planteamiento y resolución de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas. | | | | |
| 7. Asignar e interpretar la frecuencia y probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo (Ley de Laplace) o por otros medios. | | | | |
| 8. Presentar e interpretar informaciones estadísticas teniendo en cuenta la adecuación de las representaciones gráficas y la significatividad de los parámetros, así como valorando cualitativamente la representatividad de las muestra utilizadas. | | | | |
| 9. Estimar la medida de superficie y volúmenes de espacios y objetos con una precisión acorde con la regularidad de sus formas y con su tamaño, y calcular superficies de formas planas limitadas por segmentos y arcos de circunferencia, y volúmenes de cuerpos compuestos por ortoedros. | | | | |
| 10. Utilizar los conceptos de incidencia, ángulos, movimientos, semejanza y medida, en el análisis y descripción de formas y configuraciones geométricas. | | | | |

| MATEMÁTICAS | | | | |
|---|--------------------|------------------|-----------------|--|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ES CAPAZ DE | | CONTEXTO | OBSERVACIONES (TIPO DE AYUDA) |
| | SIN AYUDA | CON AYUDA | | |
| 11. Interpretar representaciones planas de espacios y objetos y obtener información sobre sus características geométricas (medidas, posiciones, orientaciones, etc.) a partir de dichas representaciones, utilizando la escala cuando sea preciso. | | | | |
| 12. Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica en situaciones diversas y utilizarlas para el cálculo de términos proporcionales y razones de semejanza en la resolución de problemas. | | | | |
| 13. Identificar y describir irregularidades, pautas y relaciones conocidas en conjuntos de números y formas geométricas similares. | | | | |
| 14. Utilizar estrategias sencillas, tales como la reorganización de la información de partida, la búsqueda de ejemplos, contraejemplos y casos particulares o los métodos de "ensayo y error" sistemático, en contextos de resolución de problemas. | | | | |

La relación de los criterios de evaluación con las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa

Los criterios de evaluación, como es sabido, están siempre relacionados con las capacidades básicas contempladas en los objetivos generales de cada una de las áreas. En este sentido, conviene hacer un esfuerzo por identificar en cada área dicha relación; es decir precisar para cada objetivo general, aquellos criterios de evaluación con los que pudiese estar relacionado. De esta manera la evaluación del grado de adquisición de las capacidades del alumno nos acercaría a la evaluación y desarrollo de éstas. A tal fin se incluye en el Cuadro 5 un análisis de cómo pueden relacionarse los criterios de evaluación contemplados en el área de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Primaria con los objetivos generales de esta misma área. Se trata tan sólo de un ejemplo de cómo debiera procederse en las áreas restantes.

Téngase presente que los criterios de evaluación, por definición, guardan relación con las capacidades básicas que se desean promover a través del aprendizaje del área. El uso de un instrumento de esta naturaleza puede ser de utilidad para establecer este vínculo y de esta manera progresar en la evaluación del desarrollo de sus capacidades.

Por otra parte, a menudo cuando el psicólogo/pedagogo se pregunta acerca de las causas por las que un alumno o alumna no progresa en relación con la adquisición de los contenidos concretos de cada una de las áreas curriculares, la respuesta, entre otras posibles razones, probablemente tenga que ver con el grado de adquisición por parte del alumno de unas capacidades que se manifiestan a través de determinados procesos que el alumno pone en marcha al realizar la actividad que se le pide.

Muy a menudo estos procesos están estrechamente vinculados a aspectos básicos y comunes a todas las áreas y que, por lo general, intervienen en la mayoría de los aprendizajes de la etapa; como por ejemplo: la comprensión, la resolución de problemas, la planificación, la toma de decisiones, la anticipación, etc.

Así pues, en toda decisión de promoción, y en su caso en el diseño de propuestas educativas adaptativas, deben tenerse siempre presentes las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa.

En consecuencia, puede resultar sumamente útil disponer de algún instrumento que ayude a los psicólogos/as y a los pedagogos/as a explorar el grado de desarrollo de estas capacidades más transversales y básicas por parte de los alumnos. A este fin se encamina el apartado siguiente.

■ CUADRO 5. EJEMPLO DEL ANÁLISIS ENTRE OBJETIVOS GENERALES DE UN ÁREA Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE MÁS CONTRIBUYEN A SU ADQUISICIÓN

| ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA | |
|---|---|
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| <p>1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.</p> | <p>1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.</p> <p>2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.).</p> <p>5. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.</p> |
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| <p>2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.</p> | <p>4. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias.</p> <p>10. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).</p> <p>11. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).</p> <p>14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.</p> <p>17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.</p> |

| | |
|--|--|
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| 3. Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor. | 18. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia. |
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| 4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo. | 1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones. 4. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias. |
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| 5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas. | 14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias. 16. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de otros lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color, tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación. 17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección. |
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| 6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal. | 7. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido. 8. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos. |

| | |
|---|---|
| | <p>9. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.</p> <p>17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.</p> |
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| <p>7. Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.</p> | <p>14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.</p> <p>16. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de otros lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color, tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.</p> |
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| <p>8. Reflexionar sobre el uso de la lengua comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden para mejorar las propias producciones.</p> | <p>14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.</p> <p>15. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.</p> |
| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
| <p>9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.</p> | <p>17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.</p> |

| OBJETIVO GENERAL: | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: |
|--|--|
| <p>10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido. 6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.</p> | <p>3. Memorizar, reproducir y representar textos orales (poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, otros textos de carácter literario...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.</p> <p>5. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.</p> <p>6. En la lectura de textos, utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y también estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).</p> <p>9. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.</p> <p>10. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).</p> <p>12. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, valorar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor, e introducir las modificaciones oportunas.</p> <p>13. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.</p> |

El presente apartado persigue servir de apoyo y de guía a la tarea de los profesionales de los E.O.E.P./D.O. en la identificación y evaluación de aquellas capacidades que con mayor constancia están presentes en los objetivos generales de las distintas áreas. Se trata, pues, de las **capacidades más básicas**, puesto que es manifiesta su continuidad y su relevancia a lo largo de las diversas etapas.

La evaluación de estas capacidades permite un doble objetivo. Por un lado aporta información relevante respecto del grado de desarrollo de los alumnos en relación con dichas capacidades, lo cual **facilita la identificación de los posibles contenidos a priorizar en la propuesta curricular** de determinados alumnos con vistas a promover su desarrollo personal y académico; por otro, **facilita la toma de decisiones respecto de la evaluación integradora**, en la medida en que precisamente el grado de aprendizaje de estas capacidades más transversales a todo el currículo dan cuenta del grado de desarrollo alcanzado por los alumnos.

En efecto, el referente principal para la evaluación de los alumnos, y en consecuencia para la toma de determinadas decisiones de gran trascendencia para ellos –como son la promoción de los ciclos y de las etapas, la permanencia o no un año más en el ciclo o curso, o la participación en programas de diversificación curricular y la obtención del título de graduado en E.S.O.–, es pues el grado de desarrollo de dichas capacidades.

Pensar en términos de capacidades y, por tanto, poder evaluarlas constituye un auténtico reto para el profesorado y en particular, para los profesionales de los E.O.E.P./D.O., al mismo tiempo que una imperiosa necesidad; muchas de las decisiones antes mencionadas van a apoyarse en el informe donde se recojan los resultados de la evaluación que al respecto haya podido realizar el E.O.E.P./D.O.

La propuesta que aquí se ofrece es llevar a cabo un análisis profundo de los comportamiento y competencias que implican cada uno de las capacidades básicas de cada etapa para que a partir de ellos se diseñen contextos de aprendizaje diversos y ajustados al nivel de conocimientos, interés y motivaciones del alumno o alumna.

Esta forma de proceder permitirá a los distintos profesionales detectar con mayor exactitud en qué situaciones educativas y curriculares y en qué grado el alumno o alumna desarrolla o no determinadas capacidades.

No obstante, es importante recordar que las capacidades no son evaluables directamente y que, al igual que se desarrollan a partir del aprendizaje de contenidos específicos, deben evaluarse a través de tareas en las cuales la capacidad se ponga de manifiesto en determinados contenidos. Por lo tanto, es preciso identificar las capacidades básicas que deben ser evaluadas, pero también los contenidos más relevantes desde el punto de vista curricular para plantear las tareas que permitan evaluar el nivel de desarrollo del alumno.

A continuación, pues, se sugieren algunas indicaciones e instrumentos para la identificación y evaluación de las distintas capacidades básicas cuyo desarrollo es necesario para alcanzar los distintos objetivos educativos de cada etapa.

Evaluación de las capacidades motrices

El desarrollo de las capacidades motrices es uno de los objetivos básicos de la educación por la importancia que tienen para el equilibrio personal y social del sujeto, para su desarrollo cognitivo y para su actuación eficiente sobre el medio. La experiencia del propio cuerpo propiciada por el movimiento, el impacto que el mismo permite ejercer sobre el entorno y la respuesta que recibe de éste, mediatizan el conocimiento de las propias posibilidades motrices, su desarrollo progresivo y la forma en que el sujeto aprende a valorarse y en que es capaz de expresar ideas y afectos a través del mismo. La posibilidad de moverse y de actuar sobre el entorno, por otra parte, es uno de los factores que más influyen en la forma en que aprende a representarse el mundo. Debido, pues, a la importancia de estas capacidades, cuando su desarrollo se ve obstaculizado por uno u otro motivo es necesario proceder a una evaluación de los factores que pueden estar incidiendo en el mismo a fin de proporcionar a alumnos y alumnas las ayudas necesarias para un adecuado progreso. Entre los factores aludidos se encuentran:

- a) El nivel de desarrollo de las capacidades motrices alcanzado hasta ese momento, condicionado en parte por la integridad y maduración del sistema nervioso.
- b) La calidad y cantidad de experiencias en las que interviene el movimiento, mediatizadas en buena medida por las oportunidades que ofrece el medio del sujeto y, en particular, el medio escolar.
- c) La precisión de la información que el sujeto recibe sobre la calidad y significado de sus movimientos y de cómo puede mejorar.

En consecuencia, dada la importancia de asegurar el desarrollo adecuado de estas capacidades, proporcionando las ayudas oportunas, en aquellos casos en que los problemas motores pueden estar condicionando el desarrollo personal y académico del sujeto, parece necesario que la identificación y evaluación de las mismas atienda a las siguientes consideraciones:

En primer lugar, en particular en el caso de sujetos con necesidades educativas especiales, la evaluación debe orientarse no tanto a determinar el nivel general de desarrollo motor del sujeto en un momento dado, cuanto el *perfil de sus capacidades* de acuerdo con las dimensiones más características del desarrollo motor y las exigencias del currículo, según sea la edad y condiciones personales del sujeto. El perfil resultante posibilitaría determinar los objetivos específicos hacia los que orientar las acciones educativas así como seleccionar las ayudas complementarias a proporcionar al sujeto para alcanzar tales objetivos.

Ahora bien, la posibilidad de determinar el perfil de capacidades motrices de un alumno en el marco escolar hace necesario identificar con carácter previo aquellas capacidades cuyo concurso se considera que mejor puede contribuir a su desarrollo armónico, las cuales habrán de servir como marco de referencia ante cualquier situación particular. Para la identificación de tales capacidades, pues, parece necesario remitirse, en primer lugar, a las exigencias del propio currículo manifestadas en los objetivos generales de las distintas etapas y, en particular, en los objetivos generales del área de Educación Física.

En efecto, tal como se contempla en los correspondientes RR.DD. por los que se establece el currículo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, el área de Educación Física ha de contribuir a desarrollar en los alumnos un conjunto de capacidades que, de forma tentativa, podrían sintetizarse en las siguientes:

- a) Valorar adecuadamente sus posibilidades motrices y llegar a sentirse a gusto con el propio cuerpo.
- b) Mejorar y perfeccionar las capacidades físicas básicas y destrezas motrices.
- c) Utilizar adecuadamente tales capacidades para la resolución de problemas que requieren movimientos precisos y adaptados.
- d) Participar en juegos y actividades deportivas valorando los aspectos de relación personal que encierran.
- e) Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para la comunicación y comprensión de mensajes expresados a través del movimiento.

Ahora bien, ¿cuáles son esas “capacidades físicas básicas” a las que se alude en varias ocasiones en los objetivos generales del área de Educación Física de ambas etapas? La respuesta a esta pregunta puede hallarse en el resultado de los trabajos de diversos autores que han estudiado el desarrollo motor y que coinciden en señalar las siguientes:

- *La flexibilidad motriz.*– Depende de la intensidad de la actividad tónica. El sujeto puede ser excesivamente rígido, lo que puede determinar un exceso de movimientos involuntarios, o excesivamente blando o relajado.
- *El equilibrio (estático y dinámico).*– La duración y el mantenimiento de los diversos equilibrios son elementos clave que afectan a la coordinación de la actividad motriz.
- *Las cualidades de los movimientos intencionales.*– La intensidad, coordinación y adaptación de los movimientos dentro de coordenadas espacio-temporales y de la finalidad del propio movimiento son elementos definitorios del mayor o menor desarrollo de las capacidades motrices.

El instrumento prioritario y fundamental para la evaluación de estas capacidades no puede ser otro que el señalado en el apartado anterior; es decir, la evaluación de las competencias que el alumno manifiesta en relación con el currículo y, en concreto, en cuanto a los criterios de evaluación previstos para el área de Educación Física.

De todas maneras puede resultar de gran utilidad recurrir, de forma complementaria, a las pautas que para el examen psicomotor proporcionan autores como Picq y Vayer (1969), Vayer (1973) y Guilmain (1981). Debe alertarse sobre el riesgo que puede suponer el uso indiscriminado de pruebas psicomotoras en cuanto pueden propiciar una evaluación descontextualizada del alumno y poco vinculada con las capacidades contempladas en el currículo; sin embargo, si se tiene la precaución de enriquecer y complementar el protocolo

lo de evaluación curricular con elementos provenientes de pruebas de desarrollo psicomotor, puede obtenerse información valiosa que ayude a determinar el perfil de capacidades del alumno o de la alumna.

Lo realmente importante es poner en relación los criterios de evaluación del área de Educación Física con algunos indicadores del desarrollo motor. La observación del comportamiento del alumno en situaciones escolares aptas para poner de manifiesto las capacidades anteriormente señaladas, proporcionará información sobre lo que el sujeto es o no capaz de hacer y sobre el grado de desempeño de la tarea.

La información obtenida sugiere la dirección en que debe plantearse la respuesta educativa en este ámbito y, en particular, permite precisar el tipo de ayudas a proporcionar. En este sentido, los trabajos de los autores citados pueden servir de apoyo a la toma de decisiones encaminadas a la adaptación del currículo en el área de Educación Física a los alumnos y alumnas que presentan dificultades en el ámbito motor.

Una segunda consideración tiene que ver no tanto con el perfil de capacidades de los alumnos sino con los criterios que utilizan los profesores para atribuir necesidades educativas a los alumnos en esta área. Es decir, ¿qué es lo que hace que haya alumnos que “presenten problemas” en relación con estos objetivos que puedan demandar atención psicopedagógica? En este punto es especialmente importante destacar que buena parte de los “problemas” que manifiestan muchos sujetos derivan de que han de enfrentarse con frecuencia con tareas que, tal y como se plantean, exceden sus capacidades –v.gr. saltar un aparato, trepar por una cuerda, etc.–, tareas en las que el resultado es cuestión de todo o nada y en las que parece que no es posible el progreso. Lo que estos fracasos muestran no es tanto que los alumnos no hayan desarrollado las capacidades motrices básicas –si es éste o no el caso, podría comprobarse evaluando al alumno en la manera que acaba de señalarse– cuanto una utilización inadecuada para resolver problemas complejos específicos que requieren un nivel de habilidad que va más allá de lo básico.

Si es éste el caso, el problema del psicopedagogo no es evaluar al alumno directamente, sino conocer los criterios en los que el profesor se fundamenta para indicar que el alumno no progresa y el grado en que la forma de evaluación que utiliza informa del origen de las dificultades del alumno. Es importante ayudar al profesor o profesora a formular unos criterios para analizar, a través de la observación, las características de esas actividades complejas, de forma que sea posible identificar el punto en el que el alumno experimenta la dificultad.

En muchas ocasiones estos criterios de evaluación deben plantearse no en términos absolutos sino en términos relativos, como direcciones en relación con las cuales el alumno debe progresar hasta donde pueda. El psicopedagogo puede orientar al profesor en esta tarea y, sobre todo, procurar que la evaluación del alumno se lleve a cabo fundamentalmente en relación con sí mismo, y no tanto en relación con los logros de los demás.

Una tercera y última observación tiene que ver con la necesidad de tener presente que los puntos débiles del alumno no suponen un límite a sus posibilidades sino el punto donde se debe incidir para ayudar al sujeto a progresar.

Pero, ¿de qué depende este progreso? Las capacidades motrices no se desarrollan en el vacío sino en función de las experiencias a que se ve sometido el sujeto tanto en actividades individuales como de grupo y en función de los mensajes que recibe del entorno antes, durante y después de tales experiencias. Unas y otros influyen en la imagen que muchos alumnos se van formando de sí mismos como sujetos torpes e incapaces de hacer algo, imagen que no siempre coincide con sus capacidades reales, y que determina buena parte de las dificultades que se experimentan en el ámbito del desarrollo motriz. Además, el que los alumnos desarrollen una imagen negativa en relación con sus posibilidades motrices implica automáticamente que no se consigue la primera de las capacidades que persigue la educación física, anteriormente mencionada: que el alumno llegue a sentirse a gusto con su propio cuerpo.

Parece necesario evaluar tanto los determinantes motivacionales de la falta de progreso del alumno en este ámbito como las variables contextuales que influyen en su motivación específica en el campo motor. El modo en que se definen las metas a conseguir es uno de los factores que intervienen en su motivación, al ser percibido por el alumno como algo que excede sus posibilidades. Pero hay que considerar, además, que el desarrollo de las capacidades motrices viene condicionado con frecuencia por la percepción de las mismas como algo estable, difícilmente modificable por mucho que uno se esfuerce, lo que influye en las expectativas de progreso y en la ausencia de esfuerzo.

A mantener esta percepción, que repercute en la atribución del fracaso a la falta de capacidad, contribuye el hecho de que, con frecuencia, las actividades físicas se planteen en un contexto comparativo-competitivo, donde se da de modo repetido la experiencia de fracaso y donde los mensajes que se reciben contribuyen a confirmar las ideas de alumnos y alumnas sobre sus propias capacidades. Parece necesario, en consecuencia, evaluar en qué medida un planteamiento inadecuado –por parte del profesor– de las metas a conseguir, planteamiento manifiesto en los mensajes que con frecuencia se dan a los alumnos sobre lo que deben conseguir al realizar una tarea e interiorizado por el alumno, así como la percepción por éste de sus capacidades como algo difícilmente modificable, están determinando el desarrollo insuficiente de las mismas, y el grado en que el contexto educativo contribuye a ello.

Para realizar esta evaluación, por lo que a los aspectos motivacionales del alumno se refiere –metas, atribuciones y expectativas relacionadas con la actividad motriz–, pueden ser de utilidad cuestionarios del tipo de los descritos por Alonso Tapia (1992 a y b), u otros a los que se hace referencia en el apartado sobre evaluación del desarrollo personal y social. Por otro lado, para evaluar los factores contextuales se remite al lector al capítulo sobre evaluación de la actividad del aula –el gimnasio o el campo de deportes en este caso–, donde se subraya la importancia de la observación como método para identificar –entre otras cosas, a través de los mensajes que el profesor da a sus alumnos– el contexto motivacional en el que se inscribe la tarea.

Evaluación de las capacidades cognitivas

Cuando aparecen alumnos que no progresan adecuadamente, no es infrecuente que a la hora de evaluar a cada uno se planteen preguntas como ¿es inteligente?, ¿qué aptitudes tiene?, etc. Estas preguntas suelen llevar al empleo

de técnicas de evaluación en donde se observa al alumno actuando en tareas bastante alejadas de las tareas escolares habituales y en un contexto distinto y que, además, proporcionan una imagen estática de sus capacidades. Actuar así informa de cómo funciona el alumno en un momento dado, en ausencia de las ayudas que proporciona o puede proporcionar el contexto.

Sin embargo, la información que se obtiene de este modo no ayuda especialmente a determinar qué ayudas específicas proporcionar al alumno para que pueda avanzar, ya que ello requiere conocer qué es lo que el sujeto hace mal según sea la naturaleza de la tarea que se le propone y a qué se debe que lo haga mal, algo que tiene que ver con unas determinadas capacidades cognitivas con las que afronta tales tareas y no sólo con la capacidad general de razonar.

Es decir, si un sujeto no progresa, puede que sea porque no ha desarrollado –en el contexto de las actividades de enseñanza/aprendizaje propias de las distintas áreas– aquellas capacidades cognitivas que le permitan aplicar lo aprendido de forma flexible y apropiada en distintas situaciones.

En consecuencia, parece necesario tratar de evaluar el grado de desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos y alumnas, sus posibilidades y sus dificultades, con objeto de poder precisar mejor las ayudas que pueden menester. Esta tarea supone:

- Prestar especial atención a los procesos básicos mediante los que el alumno afronta la actividad escolar: la comprensión de lo que lee u oye, la solución de problemas, el estudio, etc.
- Evaluar la eficacia de tales procesos desde modelos específicos relativos a los contextos definidos por las distintas tareas. (La comprensión de un texto responde a modelos distintos de aquellos que explican la solución de problemas o el estudio –aunque en este proceso incluya las tareas anteriores–.)
- Evaluar procesos situados a diferentes niveles de complejidad.
- Tener en cuenta la dependencia parcial de los conocimientos previos.
- Evaluar, si es posible, el tipo de ayudas específicas que facilitan de hecho el progreso del alumno.

En definitiva, afrontar la evaluación de las capacidades cognitivas cuando se dice que un alumno no progresa supondrá, pues, no tanto prestar atención a lo que hace en un test de inteligencia, cuanto al grado de desarrollo de los procesos básicos que intervienen en la mayoría de los aprendizajes.

Pero, ¿cuáles son estos procesos básicos que intervienen en la mayoría de los aprendizajes? La mayoría de los autores coinciden en señalar que se corresponden fundamentalmente con los implicados en:

- a) La comprensión y representación de la realidad.
- b) La resolución de problemas.
- c) La anticipación, planificación y regulación de la propia acción.

d) La comunicación a través de distintos medios.

Antes de pasar a exponer algunas sugerencias que permitan abordar la evaluación de estas capacidades cognitivas básicas, resulta conveniente recordar que va a ser de gran utilidad conocer los criterios que emplean los profesores en su evaluación para decidir que un alumno no progresa o tiene serias dificultades. En otras palabras, ¿qué tipo de demandas cognitivas hacen a los alumnos en las tareas mediante las cuales les evalúan?, ¿se trata tan sólo de repetir una determinada información?, ¿o bien aplicar mecánicamente ciertas reglas? En definitiva, se busca ayudar al profesor a “evaluar” la evaluación que lleva a cabo, a darse cuenta de hasta qué punto ésta puede ser responsable de las dificultades que atribuye a los alumnos, con vistas a buscar las alternativas adecuadas.

A continuación se incluyen algunos ejemplos, referidos a los dos primeros procesos citados, para la evaluación de estas capacidades cognitivas básicas. Los profesionales de los E.O.E.P./D.O. encontrarán, más que un modelo acabado, un conjunto de sugerencias útiles para diseñar sus propios instrumentos de evaluación que les permitan explorar el grado de desarrollo de tales capacidades y concretar el tipo de ayuda que requieren los alumnos para estimular su progreso.

Téngase en cuenta, de nuevo, que la información que se obtenga debe servir para complementar, ampliar y precisar la que se derive de la evaluación de las competencias curriculares a partir de los criterios de evaluación contemplados en las distintas áreas. En la medida en que se trata de capacidades presentes en la mayoría de los aprendizajes, revisten una gran trascendencia, pero no pueden sustituir, sin más, la evaluación en base al currículo.

Evaluación de las capacidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora

Uno de los factores que influyen con más frecuencia en las dificultades que experimentan los alumnos y que demandan, en consecuencia, la atención del profesional de los E.O.E.P. o del D.O. es el desarrollo insuficiente de la capacidad de comprensión lectora. Comprender un texto equivale a formarse una representación de lo que en él se dice, representación en la que influye tanto la naturaleza del texto como las ideas y conocimientos con que el sujeto afronta su lectura y la propia actividad que realiza al leer. En consecuencia, si el propósito de la evaluación que realiza el psicólogo/pedagogo es sugerir al profesor el tipo de ayudas a proporcionar al alumno para superar las dificultades que experimenta, aquella debe intentar determinar no sólo si un alumno comprende o no –lo que requiere tener claro qué es lo que puede considerarse como criterio de comprensión– sino también el origen de las dificultades que experimenta, lo que exige partir de un modelo que oriente la evaluación.

Respecto al producto del proceso de comprensión, la representación o modelo que el sujeto se forma del contenido de lo que lee, puede ser total o parcialmente correcta, o no existir en absoluto. Puede fallar a nivel de vocabulario, de frases, de párrafos o del texto completo. De ahí la importancia de examinar la comprensión a cada uno de estos niveles. En cuanto a los determinantes de que la comprensión sea inadecuada, teniendo en cuenta la natu-

raleza interactiva del proceso lector, es importante que el psicólogo/pedagogo examine los aspectos siguientes, a fin de dar las ayudas necesarias, aspectos cuya importancia varía en función del tipo de textos que el sujeto ha de leer, textos normalmente adecuados en función del nivel educativo en que se encuentra el alumno:

- Las ideas previas sobre lo que es importante al leer.
- La supervisión de la comprensión a distintos niveles.
- El conocimiento del vocabulario.
- Las estrategias utilizadas para corregir errores.
- Los conocimientos y presuposiciones previos sobre el tema de lectura y, eventualmente, sobre la razones que hacen que el autor use unos recursos específicos para expresarse.
- La actividad inferencial que el sujeto realiza al leer a partir de los aspectos sintácticos y semánticos del texto:
 - ¿Mantiene la referencia textual?
 - ¿Se representa adecuadamente la temporalidad?
 - ¿Se representa adecuadamente la modalidad de los enunciados?
 - ¿Se representan adecuadamente las implicaciones de las conectivas?
 - ¿Se representa adecuadamente el referente temático de las distintas expresiones del texto?
 - ¿Identifica el contexto documental?
- La estructura que el sujeto reconoce en el texto.
- Las estrategias para identificar la información importante.

A continuación se examina cada uno de estos aspectos desde la perspectiva del qué y cómo evaluar, y qué sugerir a los profesores en función de la información que proporciona la evaluación.

A menudo los alumnos consideran que lo más importante al leer un texto es “leer sin equivocarse” o “leer deprisa”, en consecuencia no suelen prestar la atención necesaria para entender lo que leen, con lo que la comprensión y el aprendizaje se ven afectados; por lo tanto *no supervisan el grado en que comprenden al leer*. De ser éste el caso, una de las primeras cosas que el psicólogo/pedagogo debería señalar al profesor es la necesidad de ajustar las expectativas del alumno en relación con lo que debe ser el objetivo de la lectura, lo que puede implicar no sólo que se lo diga al alumno de forma explícita, sino modificar los aspectos a los que presta atención cuando interactúa con el alumno durante el proceso lector. Por ejemplo, evaluando sistemáticamente la comprensión y no tanto la velocidad o precisión lectora, y señalando la importancia de comprobar si se entiende lo que se lee.

En cuanto al *conocimiento del vocabulario*, es uno de los determinantes básicos de la comprensión, ya que facilita la rapidez de reconocimiento del sig-

nificado de las palabras y, por ello, que el alumno pueda centrar su atención en otros aspectos de la comprensión. Existen numerosos instrumentos diseñados con este propósito para los distintos niveles escolares. Sea cual sea la que se utilice, lo importante en este caso es señalar al profesor la importancia de trabajar la adquisición de vocabulario.

La comprensión se ve obstaculizada también por el hecho de que, en caso de detectarse dificultades en la comprensión –no entender el significado de un término nuevo, de uno familiar en un contexto nuevo, la relación entre proposiciones, el referente de un pronombre o expresión anafórica, etc.–, el alumno *no conozca el tipo de estrategia adecuada para remediarlas* con la menor interferencia posible para el proceso lector.

En este caso, el psicólogo/pedagogo debería sugerir al profesor la necesidad de entrenar este aspecto de la comprensión y, en especial, el uso de las pistas que proporciona el contexto de las palabras para hacerse una idea del significado de éstas dado que, con frecuencia, no es tanto el desconocimiento del vocabulario cuanto la carencia de estrategias de este tipo lo que dificulta la comprensión. (Para mayor información puede consultarse Alonso, Carriedo y Mateos, 1992,b.)

Pasando al siguiente factor, los *conocimientos y presuposiciones previos sobre el tema de lectura* y, eventualmente, sobre *la razones que hacen que el autor use unos recursos específicos* para expresarse, influyen de modo determinante en la comprensión. Los primeros, contribuyendo a la rapidez y adecuación con que el lector se forma una representación de lo que dice el texto; y los segundos, facilitando la identificación de la intención que el autor persigue al comunicarse.

Por lo que se refiere al papel de las inferencias que el sujeto realiza durante la *lectura relativas al significado de los distintos elementos sintáctico-semánticos del texto*, se ha comprobado que los enumerados anteriormente influyen de modo notable en la comprensión. La evaluación de la comprensión de tales elementos puede llevarse a cabo a través de presentar al alumno un texto al que siguen preguntas referidas, por ejemplo, a cuál es la idea principal del autor; su intención; la comprensión de la temporalidad; el establecimiento de referencias textuales; la comprensión de las partículas conectivas; el significado de los recursos estilísticos. El entrenamiento de estos procesos implicados en la comprensión debe abordarse principal aunque no exclusivamente desde el área de Lengua, por lo que en caso de verse afectados en muchos alumnos, el psicólogo/pedagogo debería sugerir una revisión de la forma en que son enseñados.

En cuanto a la evaluación del *grado en que el sujeto es consciente de la estructura textual* y conoce, a partir de ella, *qué debe considerarse como lo más importante que el autor quiere comunicar*, se sabe que es un factor determinante de la comprensión, en especial en el caso de los textos expositivos. Su evaluación puede hacerse presentando al sujeto textos con distintas estructuras –generalización, contraste, problema-solución, etc.– y pidiéndole que indique cómo se relacionan las distintas ideas entre sí, señalando el modo en que unas se subordinan a otras.

Finalmente, otro factor que condiciona la comprensión, especialmente importante en la educación primaria, es el *grado en que el sujeto decodifica*

adecuadamente el mensaje escrito. Para evaluar a alumnos y alumnas con este propósito existen varios instrumentos. De entre éstos son de especial interés aquellos que, además de permitir identificar el grado de retraso, proporcionan una descripción de los tipos de errores que cometen los sujetos al leer como, por ejemplo, el TALE (Toro, 1980), EDIL (González Portal, 1984), etc., dado que sugieren la dirección concreta en que deben orientarse las ayudas a proporcionar al alumno para que supere sus problemas lectores.

Hasta aquí se ha descrito qué habría que evaluar en relación a una capacidad cognitiva básica como es la comprensión lectora y cómo puede hacerse. El modelo propuesto tiene utilidad, sin embargo, no sólo para el psicólogo/pedagogo sino, en la medida en que uno de los objetivos tanto de la educación primaria como de la secundaria es la comprensión del lenguaje, para orientar la evaluación de la competencia que los alumnos van adquiriendo en relación con dicho objetivo. En consecuencia, el psicólogo/pedagogo debería valorar si la evaluación de la competencia curricular en relación con la comprensión lectora, especialmente en el área de Lengua, se organiza en base a modelos que, como el descrito, permitan determinar directamente las ayudas que necesita el sujeto al informar de los procesos cognitivos relacionados con la comprensión que requieren especial atención.

Evaluación de las capacidades cognitivas implicadas en la resolución de problemas

La resolución de problemas constituye otro de los procesos básicos que intervienen en muchos de los aprendizajes que los alumnos llevan a cabo en las distintas áreas curriculares. Algunas dificultades que presentan los alumnos, o bien la falta de un rendimiento adecuado en alguna área en particular, pueden estar relacionadas con un deficiente desarrollo de las capacidades implicadas en el proceso de resolución de problemas, así como con la ausencia de rutinas cognitivas adecuadas.

Los autores que se han ocupado de este tema coinciden tanto en su importancia decisiva para el progreso del alumno como en la existencia de rasgos comunes en todas ellas aunque puedan materializarse de forma distinta de acuerdo con la naturaleza de las disciplinas y de las diferentes etapas. Al mismo tiempo coinciden también en la necesidad de ubicar dichos rasgos comunes en el contexto de los contenidos de procedimiento del currículo.

La importancia de evaluar estas distintas capacidades o estrategias cognitivas está directamente relacionada con la necesidad del psicólogo/pedagogo de poder ayudar al profesor a explicar las dificultades que pueden experimentar los alumnos así como identificar posibles apoyos que les permita superarlas.

Siguiendo a Pozo y Postigo (1994), pueden diferenciarse cinco tipos de capacidades o estrategias, que siguen una secuencia lógica, y que se concretan en procedimientos que permiten a los alumnos “resolver problemas”:

- Adquisición de la información.
- Interpretación de la información.
- Análisis de la información y realización de inferencias.

- Comprensión y organización conceptual de la información.
- Comunicación de la información.

A continuación se sugieren algunos indicadores que pueden ser de utilidad en la evaluación de estas estrategias en los alumnos, siguiendo el orden señalado; no debe olvidarse la relación de jerarquía existente entre las distintas estrategias por lo que el orden debe ser tenido en cuenta. Los indicadores que se ofrecen tienen una doble virtualidad; pueden servir tanto para la evaluación de hasta qué punto está consolidada esta capacidad en el individuo como para decidir el tipo de ayudas que deberán orientarse a la adquisición de estos procedimientos ordenadamente encadenados.

En relación con la adquisición de la información deberá prestarse atención a aquellos procedimientos relacionados con la búsqueda, recogida y selección de la información necesaria para definir y plantear el problema. En consecuencia conviene explorar si utiliza –y cómo lo hace– la observación; si es capaz de recurrir a distintos medios y fuentes documentales; si utiliza procedimientos adecuados (subrayado, toma de apuntes, resúmenes) para seleccionar la información relevante; y si sigue algún procedimiento para sintetizar y memorizar la información de forma que la pueda utilizar en el momento en que la necesite.

En cuanto a la interpretación de la información es importante conocer si el alumno es capaz de conectar la nueva información con los conocimientos que él ya posee; es decir, con contenidos de su memoria. Un primer elemento a considerar es si el alumno es capaz de decodificar la información, de traducir el mensaje o información que le llega a lenguajes con los que pueda operar. En segundo lugar, si el alumno es o no capaz de atribuir sentido a la situación usando analogías y metáforas.

La tercera de las capacidades señaladas hace referencia al análisis de la información y a la realización de inferencias. Una vez interpretada o decodificada la información, el alumno tiende a analizarla, es decir, suele realizar inferencias con el fin de extraer nuevos conocimientos; para ello, requiere determinadas técnicas y destrezas de razonamiento, cuya evaluación puede ayudar al psicólogo/pedagogo a comprender mejor la razón de algunos fracasos y, lo que es más importante, puede poner en la pista de algunas medidas de apoyo a considerar para facilitar el progreso de los alumnos. Conviene, pues, conocer si el alumno sabe comparar la información relativa a objetos diversos o bien procedente de fuentes distintas. En segundo lugar, si realiza inferencias predictivas (predecir consecuencias), causales (búsqueda de las causas), o deductivas (explicar casos particulares a partir de un principio general). Y en tercer lugar, si el alumno es capaz de proceder de acuerdo con las exigencias propias de la investigación, que metodológicamente incluye las dos destrezas anteriores y que pueden concretarse en las tradicionales fases de planificación, diseño, formulación de hipótesis, ejecución de la experiencia, contraste de las hipótesis y evaluación de los resultados obtenidos. Este tipo de proceder es más habitual en determinadas áreas (Ciencias de la Naturaleza) que en otras.

En cuarto lugar se ha señalado la comprensión y organización conceptual de la información. La investigación reciente ha puesto de relieve cómo el entrenamiento en determinadas habilidades o estrategias puede facilitar la comprensión de textos de diversa naturaleza, aunque ciertamente la capacidad

de comprensión va a depender de los conocimientos conceptuales disponibles. En consecuencia conviene explorar, en primer lugar, algunos aspectos implícitos en la comprensión, como por ejemplo, si el alumno diferencia los tipos de discurso, si identifica las estructuras de los textos, si diferencia las ideas principales de las secundarias, si integra informaciones provenientes de diversas fuentes. En segundo lugar, si es capaz de establecer relaciones entre los conceptos que den significado a la información. Y en tercer lugar, si es capaz de establecer algún tipo de organización entre los conceptos, como por ejemplo la clasificación o el establecimiento de relaciones jerárquicas.

La última de las capacidades señaladas en la resolución de problemas tiene que ver con la comunicación de la información, utilizando diversos tipos de recursos expresivos, sean escritos, orales, gráficos o de otra naturaleza. Téngase en cuenta que justamente esta capacidad es la que se pone a prueba en toda evaluación de los aprendizajes de los alumnos, lo cual da una medida de su importancia; la mayoría de las veces los profesores juzgan el éxito o fracaso de sus alumnos a partir del grado de destreza en el dominio de los medios de expresión. Conviene, pues, evaluar la expresión oral (elaboración y planificación de guiones; uso de determinadas técnicas de expresión; argumentación de las propias opiniones); la expresión escrita, prácticamente a partir de los mismos indicadores señalados en la expresión oral, añadiendo como técnicas de expresión los resúmenes, esquemas e informes; y el uso de los recursos gráficos (mapas, tablas) y de las nuevas tecnologías (ordenador, fotografía...). Para una ampliación de lo que aquí se ha tratado, se remite al lector al trabajo de Pozo y Postigo (1994), cuyo contenido ha servido de base a las sugerencias que se incluyen en este apartado.

Para terminar este apartado de la evaluación de capacidades cognitivas, puede resultar ilustrativo para los profesionales de los E.O.E.P./D.O. contextualizar el proceso de identificación de tales capacidades, para proceder luego a su evaluación, a través de un ejemplo tomado del área de Ciencias Sociales-Geografía de Secundaria, como es el tema de la población. Este ejemplo está desarrollado en el trabajo de Alonso Tapia y col. (1993), a donde pueden acudir los interesados para una información más completa y detallada.

Lo interesante de este ejemplo es que no implica que el profesional del E.O.E.P./D.O. deba conocer la materia a evaluar, pero sí tener una concepción clara de lo que implica aprender y de cómo el conocimiento se manifiesta en distintas condiciones; de esta manera la aportación específica del psicólogo/pedagogo permitirá determinar qué tipo de ayudas debiera recibir el alumno.

En el trabajo mencionado se enumeran los tipos de capacidades cognitivas que el trabajo de los contenidos del tema debe ayudar a desarrollar, ya que ello permite determinar qué tipo de tareas pueden utilizarse en la evaluación. En el siguiente cuadro se recogen las capacidades cognitivas señaladas.

Asimismo, en el trabajo mencionado se muestran ejemplos de tareas y preguntas que pueden servir para poner de manifiesto tales capacidades así como los posibles determinantes de las dificultades que experimenta el sujeto. Dichas preguntas requieren poner en juego un tipo de capacidad cognitiva distinta en el contexto de los contenidos curriculares que se han trabajado en el tema, sean éstos de tipo conceptual, actitudinal o procedimental. De todas maneras, antes de dejar este tema, conviene hacer algunas consideraciones.

CAPACIDADES COGNITIVAS QUE PUEDEN TRABAJARSE EN EL TEMA DE GEOGRAFÍA “LA POBLACIÓN MUNDIAL”

- El alumno debe ser capaz de categorizar adecuadamente la información nueva que encuentre sobre población en relación con los conceptos recogidos en el mapa semántico.
- El alumno debe ser capaz de organizar, sistematizar y presentar la información que encuentre sobre población procedente de distintas fuentes en tablas y gráficos que posibiliten su comparación.
- El alumno debe ser capaz de leer e interpretar correctamente la información contenida en las distintas fuentes sobre población.
- El alumno debe ser capaz de relacionar diferentes conjuntos de datos sobre variables relativas a la población y sus determinantes, detectando si se hallan asociadas o no y formulándose preguntas respecto al significado de los hechos observados.
- El alumno debe ser capaz de especificar qué medios utilizar para buscar la información que puede responder a sus preguntas.
- El alumno debe realizar inferencias y predicciones adecuadamente en base al modelo que se ofrece sobre la distribución y evolución de la población.
- El alumno debe ser capaz de identificar cuándo los datos sobre la población y los factores que afectan a su distribución y evolución no son congruentes con el modelo explicativo que se propone.
- El alumno debe ser capaz de realizar un adecuado control de variables a la hora de realizar comparaciones que le permitan determinar si los factores que afectan a la distribución y evolución de la población lo hacen como lo dicen.
- El alumno debe ser capaz de valorar qué acciones son adecuadas y cuáles no para conseguir diferentes objetivos relativos a la evolución de la población.
- El alumno debe ser capaz de organizar la comunicación –hablada o escrita– de hechos e ideas acerca de la población, anticipando el efecto que puede tener en la audiencia.

Por un lado, debe señalarse que la ejecución correcta –observable– de las tareas mencionadas constituye sólo un indicador de las capacidades, ya que éstas tienen que ver con representaciones, estructuras y estrategias mentales. Es preciso, en consecuencia, que el sujeto muestre un comportamiento regular frente a tareas semejantes para que se pueda inferir que la capacidad correspondiente se halla adquirida. Las respuestas y modos de actuación incorrectos, por otro lado, en la medida en que los procedimientos de evaluación posibiliten el análisis de las fuentes de error, bien debido a su estructura –en caso de tareas cerradas–, bien a través de la observación de los modos de actuación del sujeto o a través de la petición de justificación de las razones de su actuación –en caso de tareas abiertas–, pueden servir de base para determinar el tipo específico de ayudas que necesita el sujeto.

Por otro lado, debe subrayarse la influencia que los conocimientos temáticos específicos ejercen en los procesos de pensamiento. Por eso, la evaluación

de las capacidades cognitivas señaladas se hace en el contexto de los contenidos que se han trabajado, contenidos en relación con los cuales se espera que el alumno haya construido representaciones adecuadas que faciliten su aplicación a las tareas que se le proponen. De todas maneras, es conveniente recordar la necesidad de no restringir la Evaluación Psicopedagógica a contextos puramente disciplinares, como sucede a menudo, sino que debe plantearse en contextos más amplios, quizás interdisciplinares, en los que tengan cabida elementos más familiares y próximos a los intereses del alumnado.

Finalmente, conviene indicar que el objetivo de la evaluación es poder inferir, además, el grado en que alumnos y alumnas han construido un esquema de conocimientos integrado. Por eso, el conjunto de las tareas seleccionadas para la evaluación debe cubrir el espectro de los principales conceptos y procedimientos que se intentaba que los alumnos adquiriesen.

Evaluación de las capacidades relativas al desarrollo personal y social

Antes de entrar propiamente en la evaluación de estas capacidades, parece conveniente hacer algunas observaciones en relación con el desarrollo personal y social, que dan cuenta de su relevante papel en la educación de todos los alumnos y alumnas.

En primer lugar, la educación escolar no tiene únicamente la función de enseñar a pensar y transmitir una serie de conocimientos, sino también contribuir al desarrollo personal y social de los alumnos; es decir, propiciar una educación integral, como indican, de forma particularmente explícita, la legislación educativa actual y la propuesta de contenidos transversales incluidos en el currículo propuesto por el MEC.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que el desarrollo personal y social interactúa con el rendimiento académico, condicionándose mutuamente. En efecto, por un lado, hay dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen su origen en un inadecuado desarrollo personal y social; por ejemplo, la falta de habilidad social para tener en cuenta el punto de vista de los demás puede dificultar el rendimiento en tareas que requieran cooperación. Por otro lado, puede haber condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que influyan negativamente en el desarrollo personal y social; por ejemplo, un niño con bajo rendimiento escolar puede acabar teniendo dificultades de aceptación, con todo lo que ello conlleva.

En tercer lugar, la motivación para aprender está relacionada, entre otros muchos factores, con aspectos fundamentales del desarrollo personal y social; por ejemplo con el tipo de relación que se tiene con los padres y cómo se viven las expectativas de éstos, la calidad de la relación con el educador, el grado de bienestar que vive en la relación con los compañeros y el clima de clase, etc.

En cuarto lugar, las capacidades relativas al desarrollo personal y social por lo general no han sido tenidas suficientemente en cuenta en la programación de los profesores y profesoras, lo cual les confiere un cierto grado de prioridad para el próximo futuro; ciertamente han estado mucho más presentes en el ámbito clínico que en el aula.

Una última consideración tiene que ver con el enfoque que se da a este apartado. Si bien en los currículos oficiales se contemplan tres tipos distintos de capacidades, además de las motrices y cognitivas a cuyo desarrollo debe contribuir la educación (estas capacidades son las de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social), en esta ocasión se ha optado por presentar de forma conjunta la evaluación de estas tres capacidades bajo un mismo epígrafe: "Evaluación de las capacidades relativas al desarrollo personal y social".

La razón fundamental hay que buscarla en la enorme interrelación entre los contenidos de las tres capacidades mencionadas que hace muy difícil un abordaje por separado. Por ejemplo, el equilibrio personal condiciona la relación interpersonal y la actuación social; o bien, la capacidad de establecer relaciones con los semejantes facilita la convivencia y genera un bienestar personal que promueve el equilibrio afectivo. Resulta, pues, muy difícil –e incluso, en algún caso, arbitrario– presentar la evaluación de estas capacidades de forma aislada, aunque ciertamente el contenido de las capacidades que a continuación se señalan guarda relación con los tres tipos de capacidades incluidas en el currículo oficial.

CAPACIDADES IMPLICADAS EN EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

1. AUTOESTIMA:

Valoración de sí mismo o representación sobre los diferentes aspectos de la propia persona: figura corporal, sexo y género; capacidades y rendimiento escolar; personalidad; autoeficacia; relaciones sociales con la familia, los amigos, los iguales y los demás; sensación de control sobre lo que a uno le sucede; etc.

Es, pues, un conjunto de representaciones y sentimientos referidos a sí mismo que condiciona el grado de bienestar o malestar y la forma de relacionarse con los demás. En consecuencia resulta fundamental tener una visión realista y positiva de los diferentes aspectos de sí mismo y sentirse confiado y seguro de las propias posibilidades.

2. EFICACIA SOCIAL:

Asertividad o capacidad para lograr metas sociales. Capacidad para las relaciones interpersonales y sociales. Es un conjunto de habilidades interpersonales (hacer amigos, comunicarse, etc.) y sociales (saber decir sí, decir no, quejarse, hacer cumplidos, resolver conflictos, tomar decisiones, etc.). Es fundamental incluir, sobre todo para los alumnos de secundaria, aquellos aspectos relacionados con la toma de decisiones sobre la especialidad a seguir y la profesión.

3. CONVIVENCIA Y SOLIDARIDAD:

Todas aquellas conductas prosociales que benefician a otras personas y al grupo social; entre éstas, la capacidad para convivir, resolver conflictos y cooperar. Normalmente también beneficia a quien las realiza: cooperación, donación, ayuda y altruismo, son las formas fundamentales.

De esta manera, además, se promueve una percepción más global del desarrollo personal y social de los alumnos. En el cuadro anterior se precisa el contenido y el alcance de las capacidades implicadas en el desarrollo personal y social con el fin de orientar su evaluación.

Si la persona se siente bien consigo misma, es eficaz en las relaciones interpersonales y sociales y es útil a los demás se considera que su desarrollo social es adecuado. El reverso de esta situación es la baja autoestima, el retraimiento o la agresividad y el egoísmo social.

El adecuado desarrollo social depende en gran manera de la historia familiar (especialmente de la historia de vínculos afectivos y el aprendizaje social en la familia), de la influencia de los iguales y de los medios de comunicación que son los agentes sociales más efectivos. Pero la escuela es un lugar privilegiado para potenciar los aspectos positivos de estas influencias, compensar deficiencias y, sobre todo, fomentar el desarrollo personal y social de los alumnos a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje generadas en torno al currículo.

Para conseguir este desarrollo personal y social resulta necesario que la escuela promueva determinadas dimensiones, fomente el desarrollo de determinados procesos cognitivos y afectivos y entrene en las habilidades que suponen las conductas sociales deseadas. En este sentido, en el contexto de las actividades del aula, deberían promocionarse aspectos como la autoestima, la autoeficacia y el control interno; procesos cognitivos como el juicio moral, la adquisición de valores, la capacidad de ponerse en el lugar del otro; procesos afectivos como la empatía; y, por último, habilidades sociales concretas, como saber pedir, manifestar quejas, decir sí, decir no, tomar decisiones, resolver conflictos, etc., etc.

De todas maneras, la conveniencia y la necesidad de evaluar el desarrollo personal y social puede tener un doble origen; o bien porque sea necesario evaluar estas capacidades como parte de un proceso de Evaluación Psicopedagógica más amplio (por ejemplo: en el caso de la decisión respecto a la inclusión de un determinado alumno en un programa de diversificación) o bien porque hayan surgido dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en relación con estas capacidades.

En ambas situaciones conviene descubrir las causas dependientes del sistema de interacciones en el contexto escolar, para finalmente introducir en dicho contexto los cambios necesarios al buen desarrollo personal y social de cada uno y de todos los miembros de la clase y comunidad escolar.

Aunque las posibles dificultades pueden ser muy diversas, y que cada una de ellas pueda requerir sistemas de evaluación y estrategias de intervención diferentes, lo importante es siempre lograr identificar el tipo de capacidad implicada en el problema, sus posibles causas y los cambios en el contexto que podrían remover esas causas, convirtiéndose en apoyos para el individuo, el profesor, el grupo o la clase.

Los siguientes indicadores pueden ser útiles para precisar y orientar la evaluación:

- a. Las conductas que tiene un niño en diferentes situaciones de interacción con los compañeros y con el profesor y las que éstos tienen para con él (en tareas escolares, en el juego libre, en distintas actividades de ocio, etc.): conductas concretas, estrategias que ponen en relación distintas conductas y cómo son interpretadas por él mismo y por los demás estas conductas y estrategias.
- b. Las ideas propias y de los demás sobre:
 - Sí mismo y sus capacidades.
 - Las creencias y valoraciones que cree que tienen los demás de él.
 - Las ideas y creencias que de hecho tienen los demás de él.
 - Las metas que se propone y que los demás le proponen.
 - Las autoinstrucciones y automensajes, así como las instrucciones dadas por los demás.
- c. Los criterios que usa y tienen los demás para valorar los logros personales, sociales y académicos.
- d. Los modos de reaccionar ante el fracaso o la frustración de él mismo y de los demás.
- e. La forma de valorar (que hace él mismo y los demás) las ayudas ajenas.

Existen, sin embargo, otras ocasiones en las que es aconsejable recurrir a la evaluación de estas capacidades. En concreto, cuando los adolescentes deben enfrentar decisiones relativas a su futuro laboral y, en general, a la transición a la vida adulta conviene ayudarles para que dichas decisiones sean tomadas conforme a sus intereses, capacidades potenciales y situación real del mercado de trabajo. Se trata de ayudarles a establecer un proyecto de vida que les ilusione y sea realista.

Debe hacerse hincapié en la naturaleza interactiva y contextual del desarrollo personal y social, por lo que la evaluación de las capacidades implícitas en dicho desarrollo debe acometerse desde los supuestos que se han ido exponiendo a lo largo de este documento. Es frecuente que cuando surge cualquier tipo de problema en el desarrollo personal y social, se adopte una perspectiva clínica, aislándolo del contexto, evaluando al niño individualmente y proponiendo ayudas terapéuticas personales. La mayor parte de las dificultades personales y sociales tienen su origen en el contexto social y son mejor manejadas en el contexto familiar y escolar del propio grupo social. Si algún problema personal o social sobrepasa los límites de lo que puede conseguirse con intervenciones educativas sobre la familia y el contexto escolar, lo que debe hacerse es ayudar al alumno y a la familia a buscar ayudas en la red asistencial general.

Por ello, la Evaluación Psicopedagógica del nivel de desarrollo personal y social debe centrarse en el análisis del sistema de relaciones en el contexto escolar y las implicaciones que éste pueda tener; es decir, no se trata tanto de evaluar cómo “es” el alumno, con el fin de clasificarle, sino de descubrir cómo

funciona de hecho desde el punto de vista personal y social, qué condiciones personales o sociales dificultan sus aprendizajes y qué efecto tienen las situaciones de enseñanza-aprendizaje sobre su desarrollo personal y social.

Es decir, se trata también en este caso de recoger información que permita elaborar un perfil de los apoyos que puede necesitar el alumno desde el punto de vista del desarrollo personal y social a lo largo de su escolarización, así como de conocer los efectos que estos apoyos, sean en el contexto familiar o en el contexto escolar, tienen en el curso de la intervención, para modificar ésta, si fuera necesario.

Sugerencias sobre instrumentos y fuentes de información para evaluar el desarrollo personal y social

A diferencia de lo que sucede con otras capacidades, existe en el mercado una amplia variedad de instrumentos para la evaluación del desarrollo personal y social de los alumnos y alumnas, aunque debe reconocerse que la mayor parte de ellos tengan un origen clínico y haya sido precisamente en este ámbito, en el estudio de un sujeto concreto con independencia de su funcionamiento en el contexto escolar o social, donde es más evidente su utilización. Pero cuando se trata de evaluar el funcionamiento de los alumnos y alumnas en el contexto escolar, es necesario recurrir a otros instrumentos que se propongan conocer directamente el propio funcionamiento en el contexto, porque indican con claridad cuál es la intervención educativa que procede hacer.

Para ello nada mejor que la observación directa de lo que realmente sucede en el ámbito de las relaciones personales y sociales y la interpretación que de ello hacen los actores: el propio sujeto, los compañeros o iguales y los profesores. Si se puede evaluar lo que realmente sucede, en su contexto real (actividad de que se trata, lugar y tiempo en que ocurre, actores, roles y significados atribuidos por éstos), la evaluación tendrá mucha mayor validez ecológica y permitirá orientar de forma más realista los cambios educativos que sean necesarios.

Con el fin de que los profesionales de los E.O.E.P./D.O. puedan confeccionar sus propios instrumentos de evaluación se ofrecen a continuación algunas sugerencias.

A) Relativos a los instrumentos para obtener información:

- a) Los instrumentos que más y mejor ayuda proporcionan son los diferentes sistemas de observación en las situaciones más pertinentes en las que se ponga de manifiesto el aspecto del desarrollo que se quiere evaluar. Con ellos se trata de descubrir cómo se manifiesta funcionalmente el problema en las diferentes situaciones dentro del contexto escolar. Estas informaciones tienen un gran valor ecológico y orientan directamente la intervención.

Por ejemplo, un niño puede tener dificultades para relacionarse y, en consecuencia, sentirse rechazado; pero lo importante es descubrir en qué contextos es rechazado y como consecuencia de qué conductas propias, de los iguales o de los educadores, cómo se

manifiesta el rechazo, cómo son interpretadas estas conductas y las posibilidades de ser cambiado el sistema de interacción inadecuado en esos mismos contextos. Más adelante, en este mismo apartado, se presentan algunas sugerencias respecto a la observación.

- b) Las técnicas sociométricas, que permiten conocer cómo es visto cada alumno por todos los demás. Parece más oportuno contar con la opinión de todos que no seguir técnicas sociométricas clásicas basadas en la elección y rechazo de uno o varios compañeros. Por ejemplo, se le puede pedir a cada alumno que evalúe a todos los demás en relación al aspecto que interesa, de forma que finalmente se pueda conocer la opinión de toda la clase y no sólo la de aquellos que se fijan de manera especial en unos u otros compañeros. Esto permite conocer la consistencia de las construcciones sociales que los iguales tienen sobre cada uno de ellos. Esta construcción social tiene un gran valor, especialmente si es coincidente con la de los profesores y familiares.
- c) Los cuestionarios. La existencia de una gran variedad de cuestionarios constituye, de entrada, un riesgo potencial dado su fácil manejo y accesibilidad que los hace sumamente atractivos; no obstante, como se ha señalado, la gran mayoría tienen un origen clínico, ámbito en el que se han desarrollado, centrados en el individuo y que por lo general ignoran la naturaleza contextual e interactiva del aprendizaje y del desarrollo, lo cual limita considerablemente su uso con fines educativos dado que no reflejan la importancia del contexto escolar y del currículo en la educación de los alumnos y alumnas.

Si se hace mención de ellos en este documento es porque pueden aportar valiosas sugerencias de indicadores para la confección de los propios instrumentos de observación. En este sentido puede citarse el "Child Behavior Checklist" (C.B.C.L.) de Achenbach y otros (1983) que tiene formatos diferentes para niños de 4-5 años, 6-11 años y 12-16 años; en este cuestionario se estudia la competencia social y las posibles conductas problema de los alumnos y alumnas.

B) Relativos a las personas de las que se puede obtener información:

- a) Los profesores. Sin duda los profesores y los otros profesionales que colaboran en las tareas educativas constituyen una de las mejores fuentes de información dada su formación y privilegiada situación al pasar numerosas horas del día con los alumnos y alumnas observándoles en el trabajo, en la relación con los compañeros y en el tiempo libre; además, sobre todo en primaria, disponen de información adicional sobre la familia y las responsabilidades que cada miembro se toma con el alumno.

De todas maneras, los profesores no sólo pueden ser considerados como fuente de información sino que pueden colaborar directamente responsabilizándose de distintas observaciones específicas.

Entre las técnicas concretas que pueden usarse, la más aconsejable es la entrevista. En este caso las preguntas van a depender del tipo

de problema que debe analizarse. En general es fundamental conocer la interpretación que del problema hace el profesor, las causas a las que lo atribuye, las manifestaciones funcionales que es capaz de describir y las soluciones que propone.

En todos estos apartados es importante ayudar al profesor a focalizar la interacción del alumno con él mismo, con los compañeros y con la familia en las situaciones más significativas del problema objeto de atención.

A veces, con objeto de complementar la información vehiculizada en la entrevista, puede ser útil pedir al profesor la realización de alguna observación, como ya se ha apuntado anteriormente.

- b) Los compañeros. Los compañeros pueden ofrecer informaciones muy valiosas sobre todos y cada uno de ellos a través de entrevistas, técnicas sociométricas, observación del sistema de interacciones y cuestionarios. De todas maneras, en este caso parece en general preferible la observación directa del sistema de interacciones en aquellas situaciones más pertinentes según el objeto de estudio.

Pero es importante comprender que la construcción social que los compañeros tienen de cada uno de ellos tiene una importancia decisiva en la autoestima o valoración que hace de sí mismo un alumno o alumna determinado/a.

- c) La familia. Fundamentalmente, mediante una entrevista semiestructurada con ayuda de algún cuestionario/guión; puede servir, en este caso también, el cuestionario a padres de Achenbach, citado anteriormente; los padres pueden ofrecer informaciones de primera mano sobre la vida cotidiana de sus hijos e hijas, así como sobre el sistema de relaciones más allá del propio centro escolar.

En todo caso, de los padres deben recabarse las informaciones pertinentes al caso y especialmente aquellas que hagan referencia a aspectos modificables desde el sistema educativo.

- d) Los propios niños. La interpretación que los niños hacen de sus propios problemas es fundamental, independientemente del grado de subjetividad que ésta pueda tener. En muchos casos, cambiar los razonamientos y atribuciones de los alumnos es indispensable para superar sus dificultades. Esto es especialmente importante en el campo del desarrollo personal y social.

En realidad la buena Evaluación Psicopedagógica es la que permite identificar los aspectos a cambiar para optimizar la conducta personal y social de los individuos, los grupos, el profesor, la clase en su conjunto y la comunidad educativa.

Por ejemplo, entre las características de los sujetos con baja autoestima y bajo rendimiento escolar está el realizar atribuciones distorsionadas referidas a sí mismo y a las causas de su bajo rendimiento. Llevar a cabo tareas de evaluación para conocer estas distorsiones (de las cuales a veces participan los

compañeros y el propio profesor) es fundamental. Una forma sencilla de evaluar y proponer alternativas de intervención en el caso de distorsiones referidas a sí mismo puede encontrarse en M. McKay y P. Fanning (1991). Numerosas propuestas para evaluar atribuciones referidas a los logros académicos y a otros muchos aspectos de la motivación en la adolescencia pueden encontrarse en J. Alonso (1992).

Otro ejemplo sencillo basado en técnicas de observación puede encontrarse en Bonet (1992), en el capítulo dedicado a un "Programa de entrenamiento en habilidades sociocognitivas para enriquecer la autoestima en el aula". En él se emplea una técnica sencilla de observación sistemática para recoger las verbalizaciones de carácter negativo y positivo en el aula antes, durante y después de la realización de una tarea. Descubrir las verbalizaciones negativas de los alumnos y de los profesores, así como las distorsiones cognitivas que subyacen a ellas, sustituyéndolas por verbalizaciones positivas y realistas es una forma sencilla de influir en una de las manifestaciones de la autoestima y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, la evaluación de un alumno, un grupo o un profesor, no debe implicar una descalificación o rechazo, sino que debe tener siempre fines constructivos, hacerse en orden a un cambio que se puede conseguir, y asegurar que sean cuales sean las valoraciones que unos tengan de otros, todas las personas se sientan aceptadas en la comunidad escolar por los compañeros y por los profesores. Es decir, la evaluación debe estar al servicio del conocimiento y del cambio positivo, no de la clasificación o del rechazo; de la seguridad emocional y de la autoestima, no de la ansiedad y la desvalorización. La dignidad de cada persona debe aceptarse en cualquiera de las múltiples formas de diversidad que puedan presentarse. Si se cumple esta premisa fundamental, la Evaluación Psicopedagógica se asentará sobre actitudes y formas adecuadas desde el punto de vista personal y social.

■ ALGUNOS EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE TRES CAPACIDADES BÁSICAS RELATIVAS AL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

A. La Autoestima. Ejemplo para valoración de la autoestima (McKay y Fanning, 1991)

Primer paso: autoevaluación precisa

Escriba el mayor número posible de palabras o frases para describirse en las siguientes áreas:

1. *Aspecto físico: Incluye la descripción de su altura, peso, aspecto facial, cualidad de la piel, pelo, tipo de indumentaria, así como la descripción de zonas corporales específicas.*
2. *Cómo se relaciona con los demás: dotes y debilidades en las relaciones familiares, íntimas y sociales.*

3. *Rasgos de personalidad positivos y negativos.*
4. *Cómo le ven los demás, especialmente su familia y sus amigos.*
5. *Rendimiento en la escuela: rendimiento y manera de afrontar las tareas escolares.*
6. *Ejecución de tareas cotidianas: higiene, alimentación, vestido, ayudas en casa, etc.*
7. *Funcionamiento mental: valoración de cómo razona y resuelve problemas, capacidad de aprender y crear, etc.*
8. *Sexualidad: cómo se percibe a sí mismo en esta área.*
9. *Otras consideraciones que desee hacer de sí mismo.*

Segundo paso: lista de debilidades

Del documento anterior se va sacando la lista de debilidades o aspectos negativos presentándolas en un lenguaje objetivo y no peyorativo. Para ello es fundamental descubrir las distorsiones cognitivas expresadas en el vocabulario y en las frases: hipergeneralización, designación global, filtrado, pensamiento polarizado, autoacusación, personalización, falacias de control, razonamiento emocional, etc.

Tercer paso: lista de dotes

Se trata de retomar los aspectos positivos del inventario de sí mismo y añadir aquellos que pudieran haber sido olvidados. Se trata de reconocer todos los aspectos positivos de los que uno es consciente.

Cuarto paso: nueva descripción de sí mismo

Elaborar una nueva descripción de sí mismo, en términos precisos (suprimiendo todas las distorsiones), indicando con claridad los aspectos positivos y las posibilidades de desarrollarlos aún más. Esta descripción puede tener una extensión de uno o dos folios. Puede ser conveniente leerla una o dos veces al día durante varias semanas, poniendo el énfasis en los aspectos positivos y en las posibilidades de desarrollo de las diferentes capacidades.

NOTA: Esta valoración de la autoestima podría contrastarse con un amigo o amiga, con la visión del profesor y con la visión del resto de los compañeros. De esta manera se puede tener una evaluación individual y contextual, y seleccionar mejor los aspectos que son pertinentes cambiar o mejorar.

B. La competencia social. Evaluación de las habilidades social (Michelson y otros, 1987)

Se trata de evaluar el grado de asertividad, retraimiento o agresividad. Puede hacerse con observación conductual en situaciones naturales o simu-

ladas; autoinformes; informes de los compañeros, del profesor o de los familiares, en el sentido expuesto anteriormente.

El libro citado propone un elenco concreto y amplio de pruebas de evaluación, junto con una serie de recomendaciones y criterios prácticos (*Escala de Observación de Habilidades Sociales, Test de Role-Playing de Habilidades Sociales, Guión Conductual para Niños, Informes de Otras Personas, Cuestionario Sociométrico y Autoinforme*).

Además, en esta publicación y en general en todas las referidas a este campo se proponen tareas educativas que pueden realizarse en el aula como entrenamiento en habilidades sociales.

C. La convivencia y solidaridad.

Promoción de la conducta prosocial

(López y otros, 1994: para comprender la conducta altruista)

Las conductas prosociales pueden ser también evaluadas y promocionadas en el aula. La evaluación puede hacerse también por observación natural, simulación, sociometría, informes de otros y autoinforme.

En la obra citada se justifica la importancia de esta dimensión del desarrollo social, se proponen diferentes formas de evaluación y se aportan unidades didácticas para promocionar algunos aspectos fundamentales de la conducta prosocial.

En los últimos años ha crecido el interés de los profesionales por las posibilidades que ofrecen para la evaluación las llamadas pruebas psicopedagógicas, o simplemente pedagógicas, y que si bien algunas de ellas fueron elaboradas ya hace algún tiempo, otras sin embargo son de reciente aparición en el mercado.

Aunque en ocasiones las pruebas psicopedagógicas y las pedagógicas puedan ser percibidas como distintas, de hecho el análisis y comparación entre ambos tipos de pruebas permite observar que en la mayoría de los casos no existen diferencias relevantes en cuanto al contenido y presentación de dichos instrumentos. Las diferencias, a lo sumo, existen parcialmente en aspectos relativos a la metodología de su construcción, a la finalidad y a la utilización de los resultados.

Las diferencias, en cambio, son evidentes en relación con los tests psicológicos tradicionales sobradamente conocidos y utilizados por los profesionales de los E.O.E.P. y los D.O., y a los que no se va a hacer referencia en este apartado, dado que, por un lado, la naturaleza de los tests (construcción, utilización e interpretación de los resultados), por lo general, se aparta del tipo de evaluación que se propone en este documento y, por otro, existe suficiente formación y bibliografía al respecto.

Por ello, en este apartado se habla exclusivamente y con carácter general de pruebas psicopedagógicas, por entender que el marco en el que habitual-

Las pruebas
psicopedagógicas.
Orientaciones
para su uso

mente se plantean es el de los centros escolares y el de los procesos psicopedagógicos implícitos en el enseñar y aprender, siempre complementarios al ámbito estrictamente pedagógico, que se situaría más próximo a la función docente.

Las pruebas psicopedagógicas son, pues, instrumentos para la evaluación de los alumnos y alumnas que permiten obtener información pertinente, siempre como complemento de la información obtenida por otras vías, como las expuestas en otros apartados de este documento, y de la evaluación realizada por el profesor, en relación a dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- a) Acerca de las interacciones que se producen en los procesos de enseñanza/aprendizaje y de los factores que las mediatizan.
- b) Acerca de sus capacidades básicas.

En ambos casos la información obtenida ha de ser relevante para tomar decisiones en torno al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje y siempre en relación con el currículo escolar.

Téngase presente que existe una estrecha interacción entre las capacidades y los niveles de competencia alcanzados por el alumno en las áreas de aprendizaje. Los aprendizajes realizados significativamente permiten un mayor desarrollo de las capacidades y asimismo un mayor desarrollo de las capacidades facilita los aprendizajes.

Así, pues, se recogen a continuación algunas orientaciones que permitan responder fundamentalmente a cuestiones relativas a cuándo y cómo utilizar las pruebas psicopedagógicas. De todas maneras se trata de consideraciones de carácter general puesto que, por un lado, un abordaje más detallado y en profundidad de estos temas es más propio de otro tipo de documento; por otro, muchas de las pruebas incluyen instrucciones particulares que orientan al profesional en su uso.

De todas maneras debe tenerse siempre presente que la bondad de una prueba estriba muchas veces en el uso que de ella se hace; es decir, en las condiciones en que se obtiene la información y la relevancia de la misma en función del marco conceptual explicitado a lo largo del documento.

Cuándo utilizar las pruebas psicopedagógicas

El uso de estas pruebas se enmarca en un proceso más amplio de Evaluación Psicopedagógica, por lo que no cabe esperar un motivo específico distinto que justifique su uso. Por lo general, se recurre a las pruebas psicopedagógicas cuando se requiere tomar decisiones importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma complementaria a otro tipo de instrumentos. Es decir, el uso de las pruebas psicopedagógicas debe asociarse fundamentalmente a la búsqueda de información, durante la escolarización de un alumno, que permita disponer de elementos para tomar con mayor precisión decisiones relativas a modificaciones/adaptaciones del currículo, al tipo de ayudas personales y materiales que un alumno pudiera menester, y a posibles cambios

en la metodología/organización del aula; así como también decisiones acerca de la conveniencia de promocionar o no a un nivel, ciclo o etapa superior.

Tienen, pues, un carácter complementario y de contraste con otras informaciones. Conviene recordar que las pruebas deben ser usadas como complemento de la evaluación del profesor, en situaciones en que la evaluación ordinaria no sea suficiente para tomar decisiones sobre cómo proceder para que el alumno progrese; es decir, concretar lo que conviene hacer tanto desde el currículo como desde las ayudas que deben facilitarse.

A veces también las pruebas psicopedagógicas pueden usarse como complemento de la información obtenida a partir de la evaluación de las competencias curriculares del alumno, en el momento de la escolarización, con objeto de definir la propuesta educativa que mejor se ajuste a la situación y necesidades reales del alumno; o bien en el momento de decidir el itinerario de formación más adecuado a la etapa de Secundaria Post-obligatoria.

De todas maneras debe alertarse sobre el riesgo que supone olvidar su carácter complementario a la evaluación de las competencias curriculares y a la evaluación que lleva a cabo el profesor, y recurrir a dichas pruebas como fuente única de información dado su fácil acceso y relativa simplicidad de manejo.

Tipos de pruebas psicopedagógicas

Dentro de la diversidad de instrumentos que pueden utilizarse, cabe la siguiente clasificación:

- a) Pruebas elaboradas teniendo como referencia el rendimiento del alumno en relación con distintos contenidos y destrezas de aprendizaje.

Su finalidad es, en general, conocer el desarrollo de las capacidades del alumno o su nivel de competencias en una o varias áreas de aprendizaje. También permite conocer posibles dificultades o déficit del alumno.

Normalmente las pruebas incluyen un baremo por edades o niveles escolares que permite la comparación de los resultados de un alumno determinado con un grupo de referencia; en otros casos, sin embargo, la valoración es de naturaleza cualitativa a partir exclusivamente de la forma particular en que el alumno ha abordado las diferentes tareas que se le han propuesto y del grado de éxito conseguido.

- b) Pruebas elaboradas teniendo como referencia los objetivos didácticos contemplados en la programación del aula.

La utilización del material a aprender como base para la evaluación –práctica conocida como “evaluación en base al currículo”– goza de una amplia tradición en los países anglosajones, aunque su implantación no está tan arraigada entre nosotros. De todas maneras, sobre todo en los últimos años, muchos son los profesionales de los E.O.E.P./D.O. que se han familiarizado con esta iniciativa, lo cual ha supuesto la aparición de múltiples y variados ejemplos de

indicadores de evaluación, a partir de los objetivos didácticos referidos a las distintas áreas contemplados en las programaciones escolares, que conforman un determinado tipo de pruebas utilizadas en la Evaluación Psicopedagógica.

A pesar de que dichas iniciativas no han dado lugar a la publicación de instrumentos que pudieran ser tomados como ejemplos, es necesario insistir en la conveniencia de que los E.O.E.P./D.O. puedan recurrir a este tipo de pruebas basadas en los objetivos contemplados en el currículo. Aunque inicialmente se trata de un trabajo dirigido a los profesores, puede ser útil consultar la reciente publicación (1994) "Pautas y Registros de Observación y Evaluación". Barcelona: Ed. Graó.

Este tipo de pruebas guarda una gran similitud, en cuanto a su estructura y a su dependencia del currículo, con la iniciativa propuesta en el apartado I de este capítulo, por lo que volver sobre ellas podría parecer redundante. De todas maneras, la diferencia fundamental estriba en que si bien en el apartado anterior se toman como referente las capacidades implícitas en los criterios de evaluación de las distintas áreas, ahora se trata de las posibilidades que ofrece para la evaluación el hecho de referirse a los objetivos didácticos de alguna de las áreas, según sean las necesidades del alumnado.

La elaboración, pues, de propuestas en este sentido en el campo de la Evaluación Psicopedagógica permite utilizar unos materiales próximos a la experiencia del alumno y del profesor y facilita la propia evaluación al poder traducir los resultados fácilmente a objetivos educativos en el marco del aula.

El modelo ofrecido en el apartado I puede ser de utilidad también en este caso, aunque, como se ha indicado, en dicho apartado se refiera exclusivamente a los criterios de evaluación contemplados en las áreas curriculares.

Cómo usar las pruebas psicopedagógicas y, en general, cualquier instrumento de evaluación

Si se pretende una utilización adecuada de las pruebas, o de otros instrumentos de evaluación, de manera que los resultados sean fiables y puedan ser utilizados eficazmente, debe prestarse una especial atención a los siguientes aspectos:

1. Para escoger el tipo de instrumentos o pruebas que se desean utilizar debe valorarse el tiempo que se tardará tanto en administrarlas como en estar en condiciones de dar información al maestro. No debe olvidarse que la evaluación es un proceso dinámico y que debe proporcionar elementos de cambio inmediato, por pequeños que sean, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto se opta, siempre que sea posible, por procedimientos sencillos, antes que por otros de mayor complejidad que si bien aparentemente prometen mucha información, luego resultan poco manejables.
2. Es necesario procurar la máxima objetividad, por lo que hay que conocer y respetar los criterios bajo los cuales ha sido elaborada la prueba, sobre todo por lo que se refiere a su contenido y a su aplicación.

Dicha objetividad no debe confundirse con “descontextualización” de los resultados; es decir, es necesaria una lectura de los mismos que tenga presente aspectos importantes de la historia escolar del niño, de su realidad socio-cultural, de su actitud ante la prueba, así como de otros factores que puedan ayudar a comprender el valor de los resultados o rendimientos obtenidos de acuerdo con la realidad del niño en el contexto del aula.

3. Las pruebas deben ser adecuadas a la edad del alumno/a, a su nivel de desarrollo y a otras características que puedan condicionar su utilización, como por ejemplo la existencia de déficits sensoriales o motrices graves.

Cuando la evaluación deba llevarse a cabo durante la educación infantil es importante tener en cuenta que el comportamiento de los niños y niñas puede variar en función del contexto y de las personas con las que se encuentran. Una evaluación en un ambiente desconocido, realizado por una persona igualmente extraña, puede dar una visión equivocada de su nivel de competencia. En estos casos, lo deseable es desarrollar el proceso de evaluación dentro del contexto habitual del niño, aunque no siempre es posible, especialmente antes de su escolarización. Se incluyen en el siguiente apartado algunas precisiones al respecto.

4. El alumno debe estar motivado y con una actitud positiva en el momento de enfrentarse a la realización de la prueba. Se le debe explicar de forma comprensiva para él los motivos por los que realiza las actividades que se le proponen.
5. Debe evitarse que el carácter individual de muchas pruebas no suponga ninguna discriminación para el alumno que pueda afectar a su imagen ante el grupo y por consiguiente a su autoconcepto. En algunas ocasiones la situación alarma al alumno y éste se encuentra un poco desconcertado sobre el motivo por el que se le ha escogido a él en lugar de otros; pero también para el resto de los compañeros puede ser un motivo de inquietud, puesto que no saben exactamente la razón por la que un alumno determinado reciba un trato especial.
6. Es necesario asegurar un conocimiento profundo del instrumento utilizado por parte del profesional; de esta manera se garantiza una aplicación correcta, sin vacilaciones que confundan al niño y una interpretación adecuada de los resultados.
7. Deben cuidarse las condiciones ambientales y materiales. Son conocidas las interferencias que pueden provocar situaciones de incomodidad, un exceso de estímulos o el hecho de no disponer de los materiales necesarios en el momento de la evaluación.
8. Con objeto de facilitar el análisis posterior de los resultados, es conveniente observar y anotar el comportamiento del alumno durante la presentación y realización de la prueba:
 - La actividad global del alumno o rendimiento.
 - En qué grado están presentes los aciertos.
 - En qué grado están presentes los errores.

- Estrategias que utiliza para resolver la prueba (cómo relaciona la tarea con los conocimientos previos; cómo se representa los objetivos; cómo planifica la tarea;...).
 - Factores que pueden influir en los resultados:
 - Positivos: Motivación.
Interés.
Hábitos de trabajo (continuidad, persistencia, atención, reflexión).
 - Negativos: Falta de motivación.
Fatiga.
Hábitos de trabajo deficientes (dispersión, abandono ante las dificultades, precipitación).
9. En relación con la interpretación de los resultados:
- Debe salvaguardarse el carácter complementario de esta información y ponerla en relación con la proporcionada por otras fuentes.
 - Deben situarse en el contexto del alumno y teniendo el grupo clase como referencia.
 - Interrelacionarlos con otras variables.
 - Intentar lograr una visión global a partir de una comprensión de los diferentes datos.
 - Tener una visión positiva de los resultados: posibilidades, factores positivos del niño...
 - Han de servir para innovar, para facilitar que el alumno progrese.
10. En relación al uso de los resultados, la información recogida debe servir para:
- Facilitar y complementar el proceso de identificación del nivel actual de competencias del alumno y de valoración de las capacidades y, en su caso, las posibles condiciones personales de déficit.
 - Para fundamentar, junto con informaciones provenientes de otras fuentes, la toma de decisiones referida a la escolarización, la propuesta curricular y la provisión de servicios.
 - Para orientar al alumno y a las propias familias, tanto durante la escolaridad como al final de la misma respecto a la transición a la vida adulta y laboral.

Debe recordarse, finalmente, que el recurso a las pruebas psicopedagógicas se contempla como una fuente más de información que nunca debe considerarse como suficiente para decidir el tipo y naturaleza de las ayudas que deben prestarse al alumno para facilitar su progreso.

La Evaluación Psicopedagógica de los alumnos y alumnas en los primeros años de vida plantea unas exigencias particulares a los profesionales que la deben llevar a cabo. Aunque este documento, como ya se ha indicado, está fundamentalmente orientado a la Evaluación Psicopedagógica en el ámbito escolar, no está de más, antes al contrario, analizar dichas exigencias y aportar algunas sugerencias en este campo.

Aunque los criterios y orientaciones generales contemplados en el documento son igualmente válidos, el contexto en el que se lleva a cabo la evaluación exige adoptar estrategias cualitativamente distintas. En efecto, basar la evaluación de los niños pequeños no escolarizados en datos obtenidos en un ambiente desconocido, mediante propuestas de actividad extrañas, realizadas por una persona igualmente desconocida, puede dar una idea bastante equivocada de su nivel real de competencia. Por desgracia, la expresión “no colabora” aparece con excesiva frecuencia en los informes relativos a los primeros años.

Es importante que en estas edades, además de apoyar la evaluación fundamentalmente en la información que proporciona la familia, el niño o la niña se encuentren con un espacio acogedor, con propuestas de actividad que no les resulten totalmente novedosas, con actitudes de los adultos afectuosas y cercanas, y preferentemente con la presencia de alguna persona familiar que le proporcione seguridad en esta situación anómala. En definitiva, se trata –si no se puede evaluar al niño en su propio contexto escolar o familiar– de ofrecer una situación y unas propuestas que no se alejen del tipo de experiencias habituales para el niño.

En este sentido, actividades como el dibujo libre o la interacción con el adulto a través de un cuento de imágenes pueden resultar perfectamente adecuadas para la evaluación de diversos aspectos, y no resultan ajenas a niños de 3 a 6 años. Pero existe otra actividad aún más frecuente en su vida cotidiana, y a la que dedican la mayor parte de su tiempo activo: el juego simbólico.

Incluir el juego en el proceso evaluador no sólo proporciona una muestra representativa del comportamiento habitual del niño, sino que también asegura en gran medida su motivación y colaboración, evitando la ansiedad que en algunos niños genera el tener que responder correctamente a las propuestas del adulto. No se trata tan sólo de utilizar el juego como una forma de entrar en contacto con el niño antes de pasar a las actividades de evaluación, sino de considerar el juego en sí mismo como instrumento fundamental de evaluación.

Frente a las series de items de carácter analítico y parcial que configuran las escalas o pruebas, el juego simbólico es una actividad globalizada donde el niño pone espontáneamente “en juego” distintos tipos de capacidades de forma simultánea. Corresponde al observador analizar los distintos componentes en esta actividad global para evaluar las capacidades implicadas. Así, por ejemplo, el juego espontáneo de un niño o niña de 3 años con un material tan sencillo y cotidiano como unos muñecos y unos cacharritos permite observar aspectos tan dispares como su habilidad manipulativa, la capacidad de simbolización, el orden lógico-temporal de sus acciones, las conductas que atribuye a cada rol, el nivel de su sintaxis, la forma de pedir ayuda, la exploración de los objetos,

las características que reconoce en los mismos, la actitud ante las frustraciones, etc. En el cuadro siguiente se señalan algunas de las capacidades que pueden observarse a través del juego simbólico, todas ellas recogidas en los objetivos de la Educación Infantil.

Capacidades motoras:

- Conocimiento del cuerpo
- Percepción visual y auditiva
- Coordinación y control dinámico general
- Coordinación visomanual

Capacidades cognitivas:

- Observación y exploración
- Planificación y secuenciación de la propia acción
- Establecimiento de relaciones entre causas y efectos
- Identificación y/o descripción de características, propiedades y relaciones
- Representación y expresión simbólica
- Expresión y comprensión mediante el lenguaje
- Regulación de la propia conducta mediante el lenguaje

Capacidades de equilibrio personal:

- Confianza en la propia capacidad
- Seguridad afectiva y emocional
- Tolerancia ante pequeñas frustraciones
- Iniciativa y espontaneidad
- Identificación y comunicación de sentimientos, emociones y necesidades

Capacidades de relación e inserción social:

- Búsqueda de ayuda y colaboración
- Adecuación a los requerimientos de los demás
- Relación con adultos e iguales y comprensión de sus puntos de vista
- Influencia en los demás mediante el lenguaje
- Conocimiento de normas y modos de comportamiento social en los distintos grupos

Ahora bien, no cualquier situación lúdica permite una observación de los aspectos que se quieren evaluar. Se trata de plantear situaciones donde

los materiales y la intervención del adulto favorezcan secuencias de juego que permitan la observación de distintos factores.

En relación a **los materiales** conviene tener en cuenta algunos criterios generales:

- a) Seleccionar los juguetes en función de lo que se quiera observar. Por ejemplo, construcciones de distintos tamaños, formas y colores si se quiere observar cómo el niño identifica reconoce o agrupa en función de estas cualidades. Si interesa constatar las posibilidades de simbolización, conviene contar con algunos objetos de carácter indefinido –cajas, palos, piezas de madera...– entre los juguetes de tipo realista. La inclusión de muñecos permite observar aspectos del conocimiento del esquema corporal, la representación de situaciones de interacción social y afectiva, y facilitan la comunicación al poder ser utilizados como “interlocutores” cuando los niños se resisten a dialogar con el adulto.
- b) Proporcionar materiales sencillos. Los juguetes sofisticados –mecánicos, electrónicos o muy complejos– suelen atraer a los niños pero no favorecen el tipo de observación que se pretende; es decir, aquella en que la complejidad la aporta el niño con su actividad física y mental, y no el objeto.
- c) Proporcionar pocos juguetes, para evitar que se produzca el salto de la exploración de unos objetos a otros sin llegar a desarrollar secuencias de juego.

La otra variable importante para que la situación de juego proporcione datos significativos para la evaluación se refiere a **la actitud e intervención del adulto**. En las situaciones de interacción con niños pequeños, muchas veces, a través de sus propuestas y comentarios, los profesionales son excesivamente directivos e invasivos. La forma más adecuada de relacionarse va a depender en gran medida del estilo del niño, pero en todos los casos puede apuntarse como positiva una actitud del adulto cercana, de empatía, de disponibilidad, y de respeto hacia las iniciativas del niño. Con carácter general, una secuencia orientativa de cómo intervenir en la situación de juego puede ser la siguiente:

- a) Inicialmente, permitir siempre un tiempo de exploración suficiente de los materiales. En esta fase previa al desarrollo del juego ya se pueden observar indicadores referentes a la forma de manipular, explorar los objetos, identificar sus cualidades, sus funciones, etc.
- b) Cuando el niño o la niña inicie el juego simbólico, observar su comportamiento espontáneo, interviniendo si lo pide, pero invitando fundamentalmente a jugar solo.
- c) Cuando el juego espontáneo empieza a ser reiterativo o decae el interés del niño, el adulto tiene la oportunidad de introducir sus propuestas: contrastar lo que es capaz de hacer solo el niño y lo que es capaz de hacer con ayuda; comprobar cuáles son las ayudas –indicaciones verbales, gestuales, modelado...– más eficaces; evaluar aspectos que no se han podido observar en el juego espontáneo, pero incluyéndolos en la “lógica” del juego; etc.

Junto con la entrevista familiar, la observación del juego puede de esta forma constituir el instrumento fundamental de evaluación de los más pequeños, aunque pueda ser complementada con la información proveniente de otras fuentes. En todo caso, un indicador de que los datos recogidos en el trabajo individual con el niño representan realmente su nivel de competencia lo proporciona su estado de ánimo y su actitud durante la interacción con el profesional. En este sentido, debería ser una meta para los profesionales que la evaluación de los pequeños sea algo agradable y divertido, y nunca atemorizante o inquietante.

En esta exposición, se ha planteado la observación del juego en una situación de evaluación fuera del contexto habitual del niño, pero, por supuesto, gran parte de lo planteado hasta el momento es aplicable a la observación en el aula o en el patio de niños escolarizados. Esta observación contextualizada permite añadir a las capacidades ya señaladas la posibilidad de observar la relación con los compañeros, lo que constituye uno de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orientaciones para la valoración de las condiciones personales de discapacidad en relación con el proceso educativo

Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, presentan una serie de peculiaridades que inciden en su proceso de desarrollo personal y que es preciso conocer en profundidad para ajustar la respuesta educativa y proporcionarles las ayudas necesarias. Conocer las características y dificultades que se derivan de las diferentes discapacidades a través del proceso de Evaluación Psicopedagógica es fundamental para ajustar la respuesta educativa.

Por otro lado, este conocimiento va a permitir tomar decisiones ajustadas sobre los ámbitos en los que es preciso realizar una evaluación en mayor profundidad, las condiciones que han de darse en la situación de evaluación, la selección y/o adecuación de los procedimientos e instrumentos más adecuados y la interpretación de los datos obtenidos.

En todo caso, debe decirse de entrada que la concepción que se tenga sobre estos alumnos y el tipo de respuesta educativa que precisan constituyen variables fundamentales que van a modular el proceso de Evaluación Psicopedagógica. Así, por ejemplo, desde una concepción interactiva de las dificultades de aprendizaje, es preciso evaluar tanto las dificultades y posibilidades del alumno como del contexto escolar y de la respuesta educativa que se le ofrece. Desde una concepción en la que prima una preocupación educativa y no tanto rehabilitadora, el foco de la evaluación ha de centrarse, fundamentalmente, en obtener información que oriente sobre las ayudas y recursos que hay que proporcionarle para que progrese en el desarrollo de las capacidades expresadas en el currículo escolar, y no en comparar al alumno con el grupo normativo de referencia.

En este sentido, es importante señalar que se ha producido un cambio cualitativo importante en relación con la concepción de los alumnos con deficiencias o limitaciones personales, que tiene importantes repercusiones en la intervención y en la evaluación. El concepto de necesidades educativas nos remite

al hecho de que las dificultades de aprendizaje que puede presentar un alumno en un momento determinado, no dependen sólo de sus condiciones personales (balance entre sus capacidades y limitaciones), sino también de las características del contexto escolar y de la respuesta educativa que se le ofrece (que resultan igualmente del balance entre sus posibilidades y limitaciones). Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje que pueden presentar estos alumnos, derivadas de sus propias condiciones, pueden compensarse y/o reducirse o, por el contrario, acentuarse en función de la respuesta educativa que se les ofrezca. Por ello, la dimensión real de las dificultades y necesidades de un alumno sólo puede determinarse tras una evaluación de éste en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Esto implica, por otra parte, ampliar el foco de evaluación y el tipo de procedimientos que hay que utilizar para evaluar las diferentes dimensiones, tanto en relación al alumno como al contexto escolar y familiar.

Esta concepción, sin embargo, no implica obviar que muchas dificultades de estos alumnos se derivan de sus propias condiciones personales y, por tanto, es necesario identificar sus deficiencias y su grado de discapacidad, pero amplía el foco de atención y pone el punto de mira en la potencialidad de la respuesta educativa para compensar en la medida de lo posible estas dificultades, y en la necesidad de proporcionar a estos alumnos los apoyos y ayudas necesarias para optimizar su proceso de desarrollo personal y social. Esto significa que una evaluación centrada sólo en las limitaciones del alumno, cuya única finalidad sea situarle en una categoría determinada y prescribir el "tratamiento" oportuno, es del todo inadecuada para conseguir la finalidad señalada.

En la mayoría de los casos, los niños con algún tipo de discapacidad, especialmente cuando existe una causa orgánica clara, son detectados en la primera infancia por los servicios médicos y llegan al E.O.E.P. con un diagnóstico previo. En otros, sin embargo, cuando los síntomas de una determinada deficiencia no son muy claros o el grado del mismo es leve, estos alumnos llegan directamente al E.O.E.P., a través de la familia o la escuela. En este caso, el E.O.E.P. puede hacer una primera identificación del problema y valorar la conveniencia de orientar al alumno hacia el Equipo Específico o a un determinado especialista, para descartar o confirmar una posible sordera, alteración neurológica, etc. Cuando se trata de alumnos con deficiencia auditiva, motora o alteraciones graves del desarrollo, los Equipos Específicos, si los hubiere, han de estar implicados en mayor o menor medida en la evaluación de estos alumnos. En algunos casos, por su especial complejidad, pueden asumir total o parcialmente la evaluación, mientras que en otros pueden realizar una labor de asesoramiento y apoyo a los E.O.E.P. generales y de Atención Temprana, para que sean éstos quienes lleven a cabo la valoración de los alumnos. En todo caso, es necesario que exista una corresponsabilización entre ambos, tanto en el proceso de evaluación como en las decisiones que de él se deriven.

No pueden abordarse en este documento todos los requisitos necesarios para evaluar las condiciones particulares de una discapacidad determinada, ya que esta evaluación merece una especificidad que no responde a los objetivos de este documento (tarea que, por otra parte, ha sido realizada en otros documentos del propio Ministerio de Educación y Ciencia; MEC, 1989a, b; MEC, 1990; MEC, 1991a, b; MEC, 1992; MEC, 1995).

No obstante, se pueden apuntar una serie de criterios y proceso general que oriente la tarea de los profesionales de los E.O.E.P. y D.O. Es preciso recordar nuevamente que esta tarea puede ser compartida en mayor o menor medida entre dichos Equipos y Departamentos y los Equipos Específicos.

El proceso de evaluación. Consideraciones generales

El proceso de evaluación que se propone se basa en dos marcos conceptuales; por un lado, las dimensiones que se derivan de la definición de retraso mental de la A.A.M.R. (1992) y, por otro, la distinción que establece la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) (1980) entre deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Aunque las dimensiones propuestas por la A.A.M.R. se refieren a la evaluación del retraso mental, no existe ningún obstáculo para tenerlas en consideración también en la evaluación de cualquier condición personal de discapacidad. Estas dimensiones son tres y se ilustran en forma de triángulo: por un lado, determinar las competencias del alumno en relación con las distintas capacidades; en segundo lugar, analizar cuáles son las exigencias del contexto en el que se produce su proceso de desarrollo personal y social (en el que vive, aprende, disfruta, trabaja, se socializa e interactúa); y en tercer lugar, identificar los apoyos necesarios para mejorar su funcionamiento.

Por otro lado, la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, también aporta luz en el momento de establecer los componentes del proceso de evaluación. La OMS define la deficiencia como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. La discapacidad hace referencia a las limitaciones funcionales para realizar una determinada actividad dentro de lo que se considera "normal" para un determinado grupo de edad. En este sentido, un mismo déficit puede dar lugar a distintos niveles de discapacidad ya que ésta es la expresión de tales limitaciones en el contexto social, es decir, refleja la interacción entre las limitaciones y las demandas del entorno social. Todas las personas con algún tipo de déficit difieren en la naturaleza, extensión y gravedad de sus limitaciones funcionales, en función de las demandas y restricciones del contexto y de la presencia o ausencia de apoyos.

Por ello y una vez identificado el déficit, volviendo al ámbito educativo, es fundamental determinar cuál es el nivel de competencia del alumno, sus puntos fuertes y débiles, en relación con las distintas capacidades (cognitivas, motoras, relación interpersonal, equilibrio personal y actuación e inserción social). En el currículo escolar están reflejadas aquellas capacidades básicas que son necesarias para ser miembro activo en nuestra sociedad, por tanto éste ha de ser el referente fundamental para evaluar el nivel de competencias.

Por último, la minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. Esto significa, que según sea el entorno (posibilidades y limitaciones) una persona puede tener un mayor o menor nivel de minusvalía, es más, determinadas discapacidades no tienen por qué implicar minusvalía si el entorno le proporciona los medios y oportunidades adecuadas. Este aspecto se relaciona, por

otra parte, con las necesidades de apoyo para mejorar el funcionamiento de la persona que se propone en la definición de Retraso Mental de la A.A.M.R.

Desde esta perspectiva, una evaluación comprensiva y en profundidad de estos alumnos debería contemplar los aspectos que a continuación se describen y analizan.

Identificación de las condiciones personales de discapacidad

El conocimiento de la discapacidad que presenta un alumno debe orientarse fundamentalmente a identificar hasta donde sea posible cómo y en qué medida tales condiciones inciden en su proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje. Es decir, cómo afecta a sus posibilidades de relación con los adultos, con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje. Aspectos como las características y gravedad del déficit, la existencia de otras deficiencias asociadas o de problemas de salud pueden convertirse en indicadores útiles para esta tarea.

Debe señalarse, ante todo, que este conocimiento constituye únicamente un primer paso en el proceso de Evaluación Psicopedagógica que puede servir, en un primer momento, para valorar la conveniencia de proceder a una evaluación más en profundidad de algunas características personales por parte de otros profesionales (y en particular de los equipos específicos) y también para tomar ciertas decisiones educativas iniciales.

El conocimiento acumulado sobre las diferentes discapacidades (Verdugo, 1995), nos proporciona suficiente información sobre los aspectos anteriormente mencionados, así como sobre las áreas en las que suelen presentar mayores dificultades, y las ayudas que se les pueden proporcionar para compensar dichas dificultades y las condiciones generales de su desarrollo. En la evaluación de estos alumnos es importante conocer no sólo las dificultades más importantes asociadas a las distintas discapacidades, sino sobre todo su capacidad funcional, es decir, cómo se pueden aprovechar, por ejemplo, los restos auditivos o de movimiento y qué es capaz de hacer el alumno en diferentes situaciones.

Además de las dificultades propias que se derivan de cada discapacidad, es preciso determinar si existen otras dificultades asociadas. Por ejemplo, en el caso de los alumnos con deficiencia motora pueden presentarse dificultades asociadas de tipo intelectual, perceptivo y emocional, que no son inherentes a la deficiencia motora, sino debidas a otros factores como puede ser, por ejemplo, situaciones socioambientales poco estimulantes o deprivadas. Asimismo, puede ser necesario el diagnóstico diferencial, por ejemplo entre el autismo y otros tipos de deficiencia, por las repercusiones que puede tener en la respuesta educativa. En todo caso, es importante realizar un diagnóstico preciso, no tanto en lo que hace referencia a la "categorización" del alumno como a la descripción de sus características y necesidades, de modo que se pueda delimitar cuáles son inherentes a la deficiencia, cuáles están asociadas a ésta o son particulares del alumno y cuáles se deben al propio contexto en el que se desenvuelve, ya sea social, educativo o familiar. La descripción rigurosa de todo ello nos proporcionará la información necesaria para decidir la respuesta

educativa más adecuada y con ello reducir la incidencia de las condiciones personales de discapacidad y propiciar su desarrollo óptimo.

En estos alumnos adquiere especial relevancia la evaluación de aspectos físico-biológicos que están estrechamente relacionados con las diferentes discapacidades. Durante mucho tiempo, en la educación de estos alumnos han estado excesivamente presentes los aspectos médicos y, a veces, han servido de excusa para justificar sus bajos rendimientos escolares. No obstante es obvio que una pérdida auditiva, una lesión cerebral o cualquier otro tipo de alteración físico-biológica tiene consecuencias en la salud del niño y en su desarrollo personal y, en este sentido, han de ser evaluados con la mayor prontitud, ya que tanto la etiología neurológica de algunos déficits como determinadas patologías físicas han de tener un tratamiento médico que, en ocasiones, puede por sí mismo paliar el grado de la discapacidad y, por tanto, mejorar las condiciones para el aprendizaje. Por otra parte, es fundamental conocer las implicaciones que tiene para ajustar la respuesta educativa.

La exploración de estos aspectos queda fuera del ámbito de los profesionales de la orientación educativa y psicopedagógica; sin embargo, es importante que estos profesionales tengan un mínimo conocimiento sobre aquellos aspectos físico-biológicos o de salud de cada deficiencia que puedan tener mayores repercusiones en el proceso educativo y personal de los alumnos.

Por esta razón, orientarán a las familias –caso de que éstas aún no lo hayan hecho– a que recurran a los servicios de salud que correspondan con objeto de que pueda procederse a las exploraciones necesarias y, posteriormente, se asegurará la comunicación necesaria con los profesionales de dichos servicios que permita disponer de la información pertinente. De esta manera podrán orientar, posteriormente, al profesorado respecto a las condiciones que han de tenerse en cuenta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos.

Las repercusiones educativas pueden hacer referencia, por ejemplo, a los tiempos de latencia de la respuesta y de ejecución de una tarea, al procesamiento de información, etc. Si, además, los alumnos tuviesen que seguir un tratamiento médico o farmacológico en relación, por ejemplo, con la epilepsia o determinados trastornos de la conducta, o bien para reducir la ansiedad, será preciso conocer qué implicaciones educativas puede tener este hecho (por ejemplo, bajo nivel de atención, somnolencia, fatiga, etc.) para poder ajustar la respuesta educativa.

La evaluación del nivel de competencias en relación con los diferentes tipos de capacidades

Como ya se ha comentado, las personas con algún tipo de deficiencia pueden tener niveles diferentes de discapacidad. En este sentido, es importante recordar que pueden desarrollar las capacidades de forma desigual o bien presentar ciertos desfases en relación con el desarrollo evolutivo normal. Esto hace más compleja la evaluación, siendo necesario establecer las relaciones entre los distintos aspectos del desarrollo y determinadas condiciones personales, especialmente cuando se trata de alumnos con un trastorno o alteración profunda del desarrollo.

Partiendo de la premisa de que existe una gran variabilidad individual dentro de las diferentes deficiencias, éstas tienen especiales consecuencias en un determinado tipo de capacidades que será preciso evaluar en mayor profundidad, porque es donde van a necesitar mayor grado de ayuda y apoyo para compensar las dificultades y favorecer el adecuado desarrollo de las mismas. De nuevo debe hacerse hincapié en la naturaleza contextual e interactiva de cualquier tipo de retraso en el desarrollo, aunque exista un claro déficit orgánico en el individuo. El equipo biológico de un determinado niño o niña puede causar una determinada discapacidad pero no la explica totalmente; las condiciones que están presentes en los diferentes contextos de desarrollo juegan también un papel determinante, por lo que la evaluación debe tenerlas siempre presentes.

Así pues, aunque se esté centrando la evaluación en el alumno conviene asegurar siempre un planteamiento y una interpretación de la información obtenida que tenga presente no sólo sus características personales, sino también las condiciones del entorno, es decir, el tipo de interacción con los adultos y compañeros y el tipo de experiencias y ayuda que se le presta. Por otro lado, en la evaluación de las distintas capacidades hay que tener en cuenta tanto las dificultades como las posibilidades del alumno.

A continuación se incluyen algunas orientaciones para el planteamiento de la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una deficiencia auditiva, motora o mental. Dichas orientaciones recogen tan sólo aspectos generales que permitan una mayor comprensión de las necesidades de los alumnos y alumnas; en muchos casos –sobre todo en relación con la deficiencia auditiva, motora y visual, así como en los graves trastornos del desarrollo– será necesario acudir al equipo específico con objeto de complementar la información.

En el caso de los **niños sordos**, las dificultades con las que se enfrentan en su proceso educativo son debidas, fundamentalmente, a la ausencia de código comunicativo-lingüístico que les permita acceder a los aprendizajes escolares. Por ello, la evaluación de las capacidades comunicativo-lingüísticas de los niños sordos, así como de las personas implicadas en su proceso educativo (padres, profesores y compañeros), se convierte en un elemento esencial de la evaluación y, por tanto, de la intervención. Desde esta perspectiva, es importante evaluar no sólo su nivel de competencia en el lenguaje oral sino también en relación a otras modalidades de comunicación empleadas, tanto si se han desarrollado de forma espontánea como si forman parte de un sistema formalizado como la lengua de signos.

Una evaluación completa incluye el estudio de las funciones comunicativas, de los interlocutores a los que se dirige, de la modalidad comunicativa preferentemente utilizada, así como de las características formales del sistema lingüístico que tanto el niño sordo como su entorno social utilizan. Sin embargo, el grado de profundidad en el que se evalúen estos aspectos dependerá de las características de cada niño, de su pérdida auditiva, del código de comunicación que utilice, etc. La evaluación de los aspectos comunicativo-lingüísticos de la lengua oral se puede realizar a través de pruebas estandarizadas y del análisis de muestras de lenguaje extraídas de contextos naturales.

Por lo que respecta a la lengua de signos, conocer el nivel de competencia lingüística de un alumno o alumna en esa lengua puede ser una información de gran utilidad para la elaboración de la respuesta educativa. Parece claro que no se encuentran en la misma situación para el aprendizaje un alumno que cuenta con un instrumento de simbolización de la realidad frente a otro que no posee tal herramienta cognitiva. No obstante, dada la escasez de materiales de evaluación sobre las lenguas de signos de nuestro país y la falta de formación de los profesionales, la evaluación de la competencia en lengua de signos se convierte en una tarea difícil de abordar. Para ello podría ser conveniente solicitar la colaboración de otras personas (profesionales del lenguaje conocedores de la lengua de signos, personas sordas signantes relacionadas con la educación, intérpretes...) que, al menos, ofrecieran una información aproximada sobre las habilidades lingüísticas en lengua de signos de estos niños y niñas.

Los alumnos con deficiencia auditiva no tienen por qué presentar dificultades en las capacidades de tipo cognitivo o social, aunque su desarrollo pueda verse, en cierta medida, afectado por un menor acceso a las experiencias e información social y, muy relacionado con ello, por la ausencia o cuando menos pobreza de un código comunicativo-lingüístico amplio en edades tempranas.

En cuanto a los alumnos con **deficiencia motora**, es importante realizar en primer lugar una evaluación en profundidad en tres ámbitos en los que presentan mayores dificultades como consecuencia del propio déficit (movilidad, comunicación y motivación), que habrán de ser objeto de especiales ayudas. Con la información obtenida en la evaluación de estos aspectos, se obtienen criterios para poder adaptar la situación y procedimientos de evaluación que se utilicen para conocer su nivel de desarrollo en las distintas capacidades, así como los factores que influyen en su capacidad para aprender. Para realizar una evaluación funcional de las tres áreas mencionadas, existen cuestionarios que ofrecen indicadores para detectar las posibilidades básicas de expresión y comprensión y el grado de control postural y movilidad del niño con discapacidad en estos ámbitos. También existen matrices de toma de decisiones para valorar la pertinencia o no de proporcionar al niño con deficiencia motora un sistema de comunicación aumentativo/alternativo como medio de expresión hasta que adquiera el habla funcional o como sustituto durante toda su vida (Soro, 1988; Sotillo, 1993).

Estos alumnos no tienen por qué presentar problemas en las capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal o de relación interpersonal; sin embargo, en algunos casos existen dificultades en estos aspectos, no tanto porque sean inherentes a la deficiencia motora, sino por otros factores externos: bajas expectativas, inadecuación de la respuesta educativa, obstáculos o barreras arquitectónicas, ambiente social deprivado, etc.

Por último, en lo que se refiere a los alumnos con retraso mental, la A.A.M.R. (1992) entiende que éste se refiere a limitaciones sustantivas en su funcionamiento actual; y se caracteriza por un comportamiento intelectual significativamente por debajo de la media que se da de forma concurrente con limitaciones funcionales en dos o más áreas de las siguientes habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, desenvolvimiento en el hogar, habilidades sociales, uso de recursos comunitarios, autocontrol, higiene y seguridad, conocimientos académicos funcionales, ocio y tiempo libre y trabajo.

La propia A.A.M.R. (1992) propone un enfoque multidisciplinar para la evaluación del retraso mental que contempla cuatro dimensiones y se concreta en tres pasos diferentes. Dado que puede resultar sugerente, se resume a continuación; en todo caso se insiste en que la evaluación debe caracterizarse por una amplia concepción del retraso (no limitada al sujeto), por el rechazo a atribuir niveles de discapacidad a partir del C.I. y por relacionar las necesidades individuales con apropiados niveles de apoyo.

El enfoque de la evaluación comprende las siguientes dimensiones:

- I.- Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.
- II.- Consideraciones psicológicas y emocionales.
- III.- Consideraciones físicas y de salud.
- IV.- Consideraciones en relación con el contexto.

Asimismo el proceso se concreta en los siguientes pasos:

- 1.º La evaluación debe permitir confirmar la existencia de retraso mental si se comprueba un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media; si existen discapacidades significativas en dos o más áreas de habilidades adaptativas (acabadas de señalar); y si aparece antes de los dieciocho años.
- 2.º La evaluación debe orientarse a la descripción de los puntos fuertes y débiles del niño o de la niña en las distintas habilidades y en relación con los aspectos psicológicos/emocionales y de salud, y con las dimensiones de su contexto de vida; es decir, se pretende describir las condiciones de un entorno óptimo en el que se garantizara su continuo desarrollo y progreso.
- 3.º La evaluación ha de permitir definir el perfil y la intensidad de los apoyos (ayudas) que las personas necesitan en relación con las cuatro dimensiones.

La mayoría de los aspectos implícitos en las referidas áreas de habilidades adaptativas están contemplados en el currículo escolar, otros, sin embargo, pueden no estar suficientemente recogidos y será necesario acudir a otros referentes para evaluar al alumno. La evaluación del nivel de competencias (puntos fuertes y débiles) en relación con las diferentes capacidades que se expresan en el currículo escolar, va a proporcionar información para determinar qué ajustes es preciso realizar en relación con los objetivos y contenidos; cuáles puede compartir con su grupo de referencia o conseguir en un tiempo mayor que el resto, cuáles han de ser objeto de una atención prioritaria y cuáles será necesario introducir o eliminar. Cuando el alumno no está escolarizado, la evaluación del nivel de competencias tiene dos momentos diferentes. En un primer momento, el E.O.E.P. puede hacer una primera aproximación del nivel de competencias del alumno en relación a los criterios de evaluación del Currículo Oficial, sin embargo, luego habrá que completar esta evaluación en relación con la propuesta curricular del centro donde finalmente se ubique al alumno, para tomar decisiones respecto al tipo de adaptaciones que es preciso realizar.

En líneas generales, todo lo que se ha comentado en este documento respecto a la evaluación del nivel de competencias es válido para estos alumnos. Sin embargo, existen algunos aspectos que es preciso tener en cuenta en relación con los alumnos con necesidades especiales asociadas a una determinada discapacidad. En **primer lugar**, es importante realizar un análisis previo del referente de evaluación para determinar si es adecuado y/o suficiente para realizar una evaluación a fondo y precisa del nivel de competencia del alumno, especialmente en aquellos aspectos que puedan compensar las dificultades derivadas de la propia discapacidad o cuando se trata de alumnos gravemente afectados. El referente fundamental para evaluar el nivel de competencia curricular son los criterios de evaluación de cada ciclo que se hayan establecido en el centro donde está escolarizado el alumno, pudiendo darse dos situaciones diferentes:

- a) Existen aprendizajes fundamentales para determinados alumnos que, dada su especificidad, no se contemplan en la secuencia de objetivos y contenidos del centro y, en consecuencia, no se consideran objeto de evaluación. Por ejemplo, aspectos relacionados con el aprendizaje de un código de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral, aspectos relacionados con la movilidad, percepción auditiva, etc.
- b) Otra situación que puede darse es que en la secuencia de objetivos y contenidos de las diferentes áreas de la propuesta curricular del centro, se planteen aspectos relevantes para estos alumnos (planificación de actividades de ocio, utilización de transportes, etc.), pero que no se hayan formulado criterios de evaluación respecto a los mismos, por no considerarse fundamentales o nucleares dentro del proceso de aprendizaje de las diferentes áreas.

En ambos casos, habría que establecer diferentes criterios de evaluación referidos a estos aprendizajes, para determinar el nivel de competencia del alumno en relación con los mismos y decidir, posteriormente, cuál habría de ser el siguiente paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un **segundo aspecto** que es importante tener presente con estos alumnos es el tipo de ayudas que se le ofrecen para llegar a establecer su nivel de competencia. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad concreta, necesitan ayudas no sólo con objeto de que, al igual que cualquier alumno, progresen en el aprendizaje de los contenidos, sino también para expresar su grado de dominio en relación con algunos de ellos. Las ayudas pueden ser de diversos tipos (físicas, visuales y verbales) y de distinto grado, y están en función de las necesidades del alumno y del tipo de actividad. Los alumnos con retraso mental suelen necesitar, por ejemplo, un análisis pormenorizado de las tareas, los alumnos con discapacidad motora con dificultades importantes en la movilidad necesitan, en muchos casos, el moldeado, es decir, que se les conduzca materialmente la acción. Es preciso analizar de forma interactiva el tipo de ayudas que demanda, recibe y utiliza de parte del adulto, por ello la observación e interacción con el alumno en la realización de las tareas es esencial para obtener esta información.

En **tercer lugar**, además de conocer lo que es capaz de hacer el alumno en relación al currículo escolar, es importante conocer qué **factores del propio alumno favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje y el desarrollo de las distintas capacidades**. Conocer las estrategias que utiliza el alumno

para aprender, cuál es su autoconcepto y autoestima, sus metas, etc., nos va a permitir ajustar la respuesta educativa, potenciando aquellos factores que facilitan su proceso de aprendizaje y compensan las dificultades derivadas de la propia discapacidad, y modificando aquellos que lo dificultan. Algunos factores que es preciso tener en cuenta de forma especial en estos alumnos son los siguientes:

- **Autoconcepto, autoestima y motivación.** Es importante evaluar el sistema de incentivos y el tipo de atribuciones que los demás y él mismo dan a sus aciertos y errores.
- **Modalidad sensorial preferente que utiliza para recibir información y modalidad de expresión y/o ejecución.** Este aspecto es fundamental en el caso de los alumnos con un déficit sensorial o motor.
- **Nivel de atención.** Por diferentes causas, los alumnos con algún tipo de discapacidad pueden tener problemas en mantener la atención. Es importante observar en qué momentos del día tiene mayor capacidad de concentración, durante cuánto tiempo es capaz de estar centrado en una tarea, con qué tipo de tareas y materiales aumenta o disminuye su atención, etc.
- **Preferencias de agrupamiento:** Es importante conocer sus preferencias de agrupamiento en la realización de las diferentes actividades así como los compañeros con los que trabaja y se comunica mejor.
- **Estrategias que utiliza para la resolución de las tareas.** Es importante conocer si es reflexivo o impulsivo en la realización de las tareas, si se enfrenta a la tarea con intención de comprenderla o para salir del paso y quedar bien, si planifica previamente la tarea, realiza aproximaciones sucesivas o la resuelve por ensayo y error, etc.

Es necesario evaluar de forma interactiva si las condiciones que se dan en el proceso de enseñanza se adecuan a las características del alumno y compensan las dificultades que se derivan de la propia discapacidad. Por ejemplo, si un alumno sordo requiere estar en una posición determinada dentro del aula, para poder tener información de lo que está ocurriendo y poder llevar a cabo la lectura labial, habrá que observar si esto se tiene en cuenta a la hora de organizar el espacio del aula, pasando el foco de evaluación del alumno al contexto de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es fundamental conocer qué aspectos hay que tener en cuenta para compensar las dificultades derivadas de una determinada discapacidad para poder determinar si la respuesta educativa y las condiciones del contexto de enseñanza-aprendizaje son o no adecuadas.

Evaluación de las condiciones del contexto escolar y sociofamiliar

Como ya se ha comentado, el mayor o menor grado de discapacidad de las personas depende no sólo de sus posibilidades y limitaciones personales sino también de las posibilidades y limitaciones del contexto escolar y sociofamiliar en el que se desenvuelve.

Dentro del **contexto escolar** pueden distinguirse dos niveles: uno más amplio constituido por el centro como tal y otro más próximo al alumno que

sería el aula; este último es el que hay que evaluar en mayor nivel de profundidad porque tiene una mayor incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Es importante determinar en qué medida la respuesta educativa y las condiciones en las que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje compensan o, por el contrario, acentúan las dificultades derivadas de su propia problemática, para poder tomar decisiones respecto a los ajustes y ayudas que es preciso proporcionar al alumno para compensar y minimizar dichas dificultades. En este sentido, es importante tener en cuenta que muchos aspectos o condiciones que pueden ser adecuados para la mayoría de los alumnos, pueden no serlo para los que tienen una discapacidad concreta. Para estos alumnos, por ejemplo, pueden tener mayor relevancia que para el resto las condiciones físico ambientales (luminosidad, condiciones de accesibilidad, nivel de ruido, etc.), especialmente cuando se trata de alumnos con visión, audición o movilidad reducida. De todas maneras, lo señalado en los apartados 1 y 2 del capítulo IV son igualmente útiles en este caso.

En cuanto al **contexto familiar** es importante conocer cómo se enfrentan los padres y otros miembros de la familia ante el hecho de tener un hijo con discapacidad, en qué medida la presencia de éste modifica el medio familiar y, en particular, las interacciones que se establecen entre los diferentes miembros de la familia, resultando todo ello de gran importancia para tomar decisiones educativas que, en el caso de estos alumnos, trascienden el ámbito estrictamente escolar. La colaboración con la familia ha de tener un doble fin: por un lado, ofrecer información, asesoramiento y apoyo a los familiares de estos alumnos y, por otro, implicarlos en el proceso educativo de sus hijos para favorecer su adecuado desarrollo personal y social.

La necesaria colaboración de los padres en el proceso educativo de sus hijos se acentúa en el caso de los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad. Resulta imprescindible evaluar el contexto sociofamiliar para poder determinar qué aspectos pueden estar favoreciendo o dificultando el adecuado desarrollo del niño y para establecer la colaboración de la familia en la respuesta educativa que precisan sus hijos. Dicha colaboración es fundamental para facilitar la contextualización de determinados aprendizajes y conseguir que éstos sean significativos para el niño, así como en aspectos de autocuidado, independencia y comunicación, y en el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal y actuación e inserción social. Las dimensiones más importantes a tener en cuenta en la evaluación del contexto sociofamiliar se recogen en el capítulo V.

Establecimiento de la propuesta curricular y la provisión de servicios

La evaluación de las dimensiones anteriormente señaladas va a proporcionar información suficiente para tomar decisiones sobre la propuesta curricular más idónea para dar respuesta a las necesidades del alumno y la provisión de los servicios y apoyos necesarios para mejorar su funcionamiento. Esta determinación ha de realizarse en función de las necesidades individuales del alumno y de las exigencias y características del contexto, considerando no sólo la perspectiva actual sino también las expectativas de desarrollo potencial. En todo caso, aquello que justifica el concurso de un determinado servicio de tipo personal o material es su relevancia para la implementación de la propuesta curricular que se haya elaborado.

Procedimientos e instrumentos de evaluación

Evaluar en profundidad los aspectos anteriormente señalados implica, como se ha visto, la participación de diferentes profesionales y la convergencia de diferentes procedimientos, situaciones y fuentes de información.

Con carácter general todos los procedimientos e instrumentos señalados como útiles para la Evaluación Psicopedagógica de los alumnos sin necesidades especiales pueden servir también para aquellos con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad. Sin embargo, con frecuencia será preciso seleccionar los que mejor se adecúen a las características de los alumnos. En este sentido, es fundamental tener en cuenta el canal preferente del alumno para recibir información, así como sus posibilidades de expresión y ejecución. Por ejemplo, en el caso de algunos alumnos con movilidad reducida, será necesario utilizar instrumentos en los que se seleccione la respuesta adecuada de un “menú” de alternativas posibles, a través de movimientos de señalamiento, que a su vez dependerán de las posibilidades de movilidad del alumno.

En algunos casos, será necesario dar prioridad a unos determinados procedimientos, en otros será necesario seleccionar de entre varios instrumentos aquel o aquellos que mejor se ajusten a las peculiaridades de estos alumnos o utilizar instrumentos específicos elaborados para ellos y, por último, se pueden adaptar las condiciones de aplicación de determinados instrumentos. En lo que se refiere a este último aspecto es importante hacer algunas consideraciones respecto a la utilización de pruebas estandarizadas:

- Modificar las instrucciones verbales para facilitar la comprensión.
- Presentar instrucciones por escrito o a través del código de comunicación que mejor utilice el niño.
- Dar más tiempo o no poner límite de tiempo.
- Evaluar previamente si el nivel de lectura y vocabulario es suficiente para permitir la utilización de tests de lápiz y papel u otra medida verbal.
- Partir de los ítems más fáciles para que adquieran confianza y sigan colaborando.
- Utilizar materiales complementarios.

La entrevista personal con los alumnos constituye una práctica profesional que goza de una amplia tradición en la Evaluación Psicopedagógica, fundamentalmente en educación secundaria, y que se revela como un oportuno complemento de las restantes actividades e instrumentos de evaluación que se han venido exponiendo en este documento.

**Pautas para la
entrevista con
los alumnos**

En este sentido puede ser provechosa en relación tanto a completar información sobre la valoración de los niveles de competencia curricular del alum-

nado como a colaborar en la indagación sobre el análisis de la práctica educativa que se lleva al aula y su incidencia en el aprendizaje del alumno, así como también en relación con los aspectos más personales/emocionales inherentes al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, complementariamente a la información obtenida mediante la observación del aula, o bien a partir de otros instrumentos, el diálogo con el alumnado –al igual que con el profesorado– puede ofrecer datos relevantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de cómo cada uno de los agentes implicados vive y siente lo que ocurre en el aula.

Para que la entrevista produzca el efecto esperado es indispensable que la información que se pretenda obtener se refiera tanto a los procesos educativos del centro como al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y su interrelación con el desarrollo y rendimiento del alumnado, como también a la respuesta emocional a lo largo de dicho proceso.

Por ello la interacción que se establece en la entrevista debe permitir la comunicación entre las dos partes y el intercambio de visiones que facilite la comprensión y el análisis de la situación concreta que se desee analizar. Para que esto ocurra es preciso que la entrevista tenga unos objetivos claros que deben ser explicitados y conocidos por el entrevistador o entrevistadora y el entrevistado o entrevistada; debe posibilitarse el diálogo de tal forma que el entrevistado o entrevistada sea sujeto activo durante la entrevista lo cual conlleva delimitar un espacio común donde se planteen situaciones cercanas al proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje; el diálogo debe incluir, entre otras cuestiones, también aspectos que se refieran a las dificultades que va encontrando el alumno o alumna en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como pueden plantearse situaciones en las que el estudiante verbalice sus posibilidades y expectativas educativas y de aprendizaje.

La entrevista que se lleve a cabo con cada alumno o alumna, debe servir, también, para informarse y analizar sus modos de pensar; los valores que maneja y que, por tanto, inciden en su actitud y expectativas escolares; sus explicaciones en relación con sus conductas tanto académica como de interrelación con sus compañeros o compañeras y profesorado; sus criterios de valoración respecto a sus logros o fracasos sociales, personales y académicos y, sobre todo, cómo responde ante el “fracaso” y la frustración escolar; sus criterios en relación al tipo de ayudas que debiera recibir y a si las recibe o no; etc.

A continuación se incluyen algunas orientaciones y estrategias que, procurando recoger los aspectos acabados de apuntar, puedan ser útiles a los profesionales de los E.O.E.P. y D.O. para confeccionar un modelo básico de entrevista a los alumnos y alumnas; modelo que, en todo caso, podrá concretarse de distintas formas con arreglo a los objetivos concretos de la entrevista y a las características del alumno o de la alumna.

Es conocido que existen en el mercado distintos formatos de cuestionarios para llevar a cabo entrevistas con los alumnos; cuestionarios que de hecho sirven a unos propósitos determinados. No se trata tanto de rivalizar con tales iniciativas sino más bien ofrecer algunas sugerencias respecto a los posibles contenidos de la entrevista acordes con el planteamiento psicopedagógico

explicitado en este documento, con objeto de que cada E.O.E.P. y D.O. pueda elaborar su propio instrumento de trabajo en este campo.

Respecto a la forma en que vaya a desarrollarse la entrevista, y entre las distintas posibilidades existentes, se opta por un tipo de entrevista semiestructurada que al tiempo que permite una buena dosis de espontaneidad en su desarrollo, evitando encorsetamientos, que puedan incomodar al alumno o alumna, asegura que se abordan los aspectos que se consideren críticos con arreglo a los fines de la misma, evitando asimismo un planteamiento totalmente superficial o anecdótico que poco o nada aportaría a la Evaluación Psicopedagógica.

Toda entrevista, pues, debería incluir al menos:

1. La explicitación del objetivo de la entrevista: qué se pretende; cómo está previsto que discurra; finalidad de la misma; etc.
2. Los aspectos académicos que se consideren más relevantes; entre otros:
 - 2.1. ¿En qué áreas/materias encuentra mayores facilidades para aprender? ¿Por qué?
 - 2.2. ¿En qué áreas/materias encuentra mayores dificultades para aprender? ¿Por qué?
 - 2.3. Conocer y analizar las calificaciones que el alumno está consiguiendo en las diferentes áreas.
3. Los aspectos personales/emocionales más relevantes.
4. Una reflexión acerca de la actitud que el alumno o alumna manifiesta durante la entrevista y su incidencia en el desarrollo de la misma.

Para facilitar el análisis de estos aspectos es conveniente que se profundice y reflexione sobre determinadas condiciones que acostumbran a darse en el aula y en el centro así como sobre las vivencias y percepciones del alumno o alumna respecto a aquellas. Las siguientes "pautas" pueden servir de ayuda para estructurar y guiar una entrevista

■ PAUTAS PARA UNA ENTREVISTA GUIADA

- a) *La comprensión del alumnado de lo que le explica el profesorado en clase y a qué lo atribuye. A tal fin pueden ser de utilidad los siguientes indicadores:*
 - *Si las explicaciones son demasiado largas, con demasiados contenidos.*
 - *Si el lenguaje es difícil de entender por su complejidad.*
 - *Si los contenidos son demasiado complejos y nuevos.*
 - *Si el profesorado da por supuesto que se saben determinados contenidos y no es así.*

- Si el profesorado interactúa con el alumno o alumna para comprobar su situación respecto a lo explicado, etc.
- b) El comportamiento que adopta el alumno o alumna durante la clase. Algunos indicadores pueden ser:
- Si atiende o no mientras se lleva a cabo la explicación o alguien pregunta.
 - Si se tienen o no a su disposición y preparados los materiales necesarios para “seguir” con garantías la explicación.
 - Si se piden aclaraciones o no cuando alguna cuestión no se entiende suficientemente.
 - Nivel de distracción o no del alumno o alumna y por qué.
- c) Las posibles dificultades que encuentra el alumno en la realización de las actividades que se lleven a cabo en el aula. Algunos indicadores a considerar son:
- Si el alumno o alumna acostumbra o no a comprender los mensajes de las tareas que se le proponen. Por qué.
 - Si el alumno o alumna realiza las actividades encomendadas con menor o mayor grado de dificultad. Dónde acostumbra a encontrar las dificultades y reacción que toma ante ellas (pregunta, busca ayudas, se paraliza...).
 - Si el alumno o alumna tiene la sensación de saber lo que se le va a exigir en sus aprendizajes y cómo se le va a evaluar.
 - Tipo y grado de ayudas que siente que necesita el alumno o alumna para llevar a cabo, con determinado éxito, las actividades propuestas.
 - La percepción que tiene el alumno o alumna en relación a si el profesorado le ofrece la ayuda que cree necesitar para avanzar: diálogo del profesorado, explicaciones complementarias individuales, control y acompañamiento del proceso que va siguiendo, etc.
- d) El grado de interés que despiertan en el alumno o alumna los contenidos que se abordan así como la funcionalidad que le otorga el profesorado. No debe olvidarse que para el aprendizaje de los alumnos resulta crítica la dimensión funcional de los contenidos que sea capaz de proporcionar el profesorado. En este sentido puede resultar útil explorar si se ofrecen o no situaciones de aprendizaje diferentes y cercanas a los intereses que manifiesta el alumnado y relacionar esta eventualidad con su respuesta y progreso respecto de los contenidos y objetivos.
- e) Las facilidades o dificultades que el alumno o alumna encuentra para realizar los deberes y el estudio en casa. Ciertos indicadores que pueden ser de utilidad a tal efecto son:
- Si encuentra muchas dificultades o no en la comprensión del lenguaje y contenidos que se utiliza en los materiales curriculares que usa.

- Si encuentra dificultades en los apuntes que usa. En este caso es fundamental que se revisen y se observen los apuntes tomados por el alumno o alumna y analizar su estructura, organización, comprensibilidad, etc.
 - Si el alumnado dispone de las condiciones mínimas que le permitan el trabajo autónomo y provechoso en casa.
 - Cuál es la actitud de los padres ante el estudio y los “deberes”; ¿muestran interés y le apoyan o más bien indiferencia? Si acostumbra o no a realizar los “deberes” que le proponen y por qué: tipo de dificultades que encuentra, si los sabe llevar a cabo solo y ayuda que necesita, tiempo que le dedica, etc.
 - Si el alumno lleva a cabo de forma más o menos sistemática tareas de estudio y/o planificación de los contenidos trabajados en clase o sólo en los días anteriores a los exámenes. Así como qué actitud adopta cuando en el estudio no comprende alguna cuestión: consulta al profesorado, a los compañeros o compañeras, etc. Utiliza o no técnicas de estudio o de aprendizaje para ayudarle en su comprensión de los contenidos y por qué.
- f) El grado de satisfacción que encuentra el alumno o alumna con los diferentes tipos de agrupamiento que se utilizan en el aula/centro y por qué; además debe explorarse en qué medida contribuyen o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- g) La relación que mantiene el alumno o alumna con sus compañeros o compañeras o bien con el profesorado. Es fundamental descubrir el grado de inserción y de bienestar que el alumno tiene respecto a su grupo y cómo incide en su rendimiento escolar. Asimismo es conveniente advertir la existencia de rechazo y/o discriminación en relación con algunos alumnos, o bien la existencia de grupo/subgrupos dentro de la clase.
- h) El nivel de autoconcepto del alumno o alumna. En este sentido es fundamental prestar atención a la sensación que el alumno o alumna tiene respecto de:
- Si considera que las actividades de aprendizaje que le proponen están al alcance de sus posibilidades.
 - Si se encuentra valorado en aquello que lleva a cabo tanto por el profesorado como por sus compañeros o compañeras.
 - Si se siente capaz de progresar, aunque sea con la ayudas de los demás.
- i) El nivel de expectativa escolar y profesional (en el caso de secundaria).
- Si tiene o no ilusión en el aprendizaje, tanto por las satisfacciones que le da como por su aportación a los aspectos que merecen su interés y por qué.
 - Si manifiesta o no interés en relación con alguna profesión o tipo de trabajo que desearía ejercer.

El contexto escolar como ámbito de Evaluación Psicopedagógica

En apartados anteriores se ha indicado que el aprendizaje escolar es fruto de la interacción que se establece entre la actividad constructiva del alumno o alumna, las características y naturaleza del contenido a aprender y la ayuda que presta el profesor y/o los compañeros en el marco del aula y del centro escolar en su conjunto.

Así pues una correcta comprensión y valoración de los procesos individuales de aprendizaje de los alumnos o alumnas exige relacionarlos, en primer lugar, con los procesos de enseñanza que se producen en el aula, toda vez que aprendizaje y enseñanza son indisociables, configurando las dos caras de una misma moneda; en segundo lugar, con determinadas variables organizativas de la institución escolar que inciden directamente en la calidad de la respuesta educativa.

Aceptado lo anterior, resulta esencial poseer información sobre las diferentes actividades educativas que lleva a cabo el profesorado en el marco del aula y del centro escolar para que el alumno o la alumna aprenda más y mejor, así como sobre la posible relación entre las prácticas educativas y la respuesta de los alumnos.

En definitiva, tanto el aula como la institución escolar se convierten necesariamente en ámbitos de Evaluación Psicopedagógica si, como es el caso, lo que se pretende es analizar y comprender lo mejor posible el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si se afirma la naturaleza social del aprendizaje y la función socializadora de la educación, se habrá de convenir que el aula constituye el escenario crítico para el desarrollo de todos los alumnos dado que en ella se promueven los aprendizajes específicos de la educación escolar.

El aula configura, pues, el entorno idóneo para abordar ciertos componentes de la Evaluación Psicopedagógica que permitan conocer mejor cómo y por qué los alumnos realizan o no los aprendizajes escolares cuando se dan o no determinadas condiciones en el proceso de enseñanza. Desde esta pers-

El aula como
contexto de
desarrollo.
Aspectos a
considerar

pectiva la Evaluación Psicopedagógica debe considerar los aspectos que están presentes en la actividad educativa habitual en el aula y analizar en qué medida contribuyen o no a generar aprendizajes en el alumnado y a promover su desarrollo.

En consecuencia el aula, como ámbito de Evaluación Psicopedagógica, presenta una doble vertiente. Por un lado la evaluación de ciertos aspectos del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y, fundamentalmente, los relacionados con la práctica educativa; y por otro, la evaluación de las características y circunstancias del grupo-clase y del aula como entorno educativo. La distinción que se propone si bien no responde a una separación neta de ambos grupos de variables, dado su carácter interactivo, sí que en cambio puede orientar la tarea evaluadora.

En todo caso, el análisis de la práctica educativa en el aula ha de considerar las relaciones que se establecen entre el alumnado (con sus características), los contenidos que se les propone para aprender y las personas que actúan de mediadoras en el aprendizaje (sobre todo el profesorado, pero también los compañeros o compañeras).

El análisis de la práctica educativa

A continuación se detallan algunos de los aspectos que configuran dichos componentes con objeto de que puedan facilitar las actuaciones de la Evaluación Psicopedagógica en este ámbito. Se trata más bien de apuntar elementos de análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje que puedan contener información relevante, aunque cualquier descripción resulta siempre parcial y limitada. Además debe tenerse siempre presente que la información sólo adquiere pleno sentido cuando se contextualiza en una situación de enseñanza y aprendizaje concreta y se analiza desde la dimensión interactiva de los tres componentes señalados, y no de forma aislada.

- a) Ante todo debe hacerse una referencia al currículo y a las características de las distintas etapas. Es imprescindible familiarizarse con la nueva concepción que se confiere a cada etapa, con las capacidades que se espera que la enseñanza contribuya a desarrollar, así como con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de las áreas.

A tal fin puede ser de mucha utilidad la lectura y reflexión de las diferentes introducciones que para cada área se han elaborado y que constan en los RR.DD. por los que se establece el currículo, pues en ellas se dan suficientes "pistas" y elementos para el análisis de la planificación curricular y su puesta en práctica.

En relación con la planificación de cualquier Unidad Didáctica y/o Secuencia Didáctica se debe estar atento a la existencia o no de objetivos que señalen claramente qué se pretende que los alumnos aprendan; al tipo de contenidos con los que se piensa desarrollar las intenciones educativas acordadas; a las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas y a los criterios de evaluación que se van a utilizar para determinar si el alumnado ha realizado el tipo y grado de aprendizaje que se quería.

Debe existir el mayor grado de coherencia posible entre lo que se quiere promocionar y cómo se lleva a cabo. Los diferentes elementos de la planificación reseñados deben garantizar el equilibrio entre los cinco tipos de capacidades, como ya se ha señalado anteriormente, que aparecen en los Objetivos Generales así como la existencia mesurada de los tres tipos de contenidos, aunque la ponderación de éstos dependa del área y de la Unidad Didáctica correspondiente.

Debe prestarse asimismo atención a si se han previsto o no elementos diferentes a los diseñados para el alumnado que previsiblemente va a tener dificultades en el proceso de aprendizaje.

- b) La metodología didáctica puede y debe ser variada dado que debe servir para que el profesorado vaya ajustando su ayuda a las necesidades del alumno o alumna que pueden variar según sea la naturaleza de los contenidos a aprender y las características personales de los alumnos.

Debe recordarse que existe una relación entre la metodología y el tipo de contenidos que se trabajan; así los contenidos referidos a procedimientos se alcanzan mediante su utilización y aplicación y por tanto la metodología debería ser eminentemente práctica.

Es más, cada disciplina entraña unas características propias que generan unas metodologías didácticas más adecuadas para su comprensión. Para ello puede ser de gran utilidad recurrir a las "orientaciones didácticas" de cada área contenidas en los **Materiales para la Reforma** ("Cajas Rojas") elaboradas por el M.E.C. (MEC,1992).

De todas formas las diferentes metodologías utilizadas deben estar de acuerdo con los principios psicopedagógicos que dan cuenta del aprendizaje: partir de los conocimientos previos del alumnado; preparar la motivación del alumno o alumna para que atribuya sentido a los aprendizajes; funcionalidad; considerar las expectativas y el autoconcepto del alumnado; etc.

- c) Respecto a la práctica docente habitual, además de lo señalado, sería conveniente considerar los siguientes aspectos.

En primer lugar, en la estructuración y explicación de los saberes culturales es fundamental analizar en qué medida los contenidos están organizados de forma lógica e interrelacionados con otros de la misma u otra área; en qué medida las exposiciones se apoyan en técnicas y procedimientos de aprendizaje facilitadores de la comprensión de los contenidos como pueden ser mapas conceptuales, esquemas, cuadros, resúmenes, etc., que ayuden a la contextualización y recapitulación en nuevas síntesis; en qué medida se comunica y negocia con los alumnos o alumnas lo que se pretende que aprendan y la forma de conseguirlo; en qué medida la exposición y el trabajo se centran en los contenidos más nucleares o, por el contrario, se insiste más en los complementarios.

En segundo lugar se debe insistir en cómo el profesor o profesora recoge permanentemente información sobre el aprendizaje que está llevando a cabo o no el conjunto del alumnado.

En este sentido se debe reparar en la organización de aula que se dota el profesorado para establecer comunicación fluida con los alumnos y alumnas,

sobre todo con aquellos que presentan mayores dificultades para aprender; qué tipo de ayudas complementarias presta y si son pertinentes o no a las posibilidades de aprendizaje del alumno o alumna; de si existe flexibilización organizativa que permita desdoblamientos si hace falta, combinar trabajo cooperativo e individual y qué criterios se utilizan para las agrupaciones adoptadas.

En tercer lugar debe analizarse qué tipo de actividades se proponen al conjunto de alumnos y alumnas para que éstos desarrollen los aprendizajes que se desean promover y en qué proporción se llevan a cabo en el aula y/o en casa; en qué medida las actividades contemplan diferentes grados de complejidad que permiten adecuarse a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas; en qué medida las actividades inciden en la mejora del autoconcepto del alumno o alumna de tal forma que sienta que puede aprender y aportar al conjunto del grupo de compañeros y compañeras; en qué medida las actividades van dirigidas a que cada vez los alumnos o alumnas sean más autónomos; hasta qué punto se impulsan la utilización de estrategias de aprendizaje como la solución de problemas, elaboración de planes, organización de la información, trabajo y aprendizaje cooperativo, etc., que permitan la competencia del alumnado, sobre todo, en las capacidades básicas de la etapa.

En cuarto lugar debe abordarse la evaluación que el profesorado hace de los aprendizajes realizados por el alumnado en relación a los contenidos propuestos. Puede ser interesante explorar si los alumnos o alumnas conocen o no los criterios que se utilizan por parte del profesorado; si se aplican conjuntamente con los alumnos o alumnas; si se aprovechan los errores cometidos para resolver dudas; si se promueve que los alumnos o alumnas aprendan a autoevaluarse.

Debe prestarse atención a la relación que existe entre contenidos y las capacidades que se hayan acordado priorizar y los criterios de evaluación que se utilizan; es decir, si éstos se adecuan a las decisiones tomadas así como también si responden a las actividades de enseñanza llevadas a cabo. La evaluación y los procedimientos utilizados deben corresponderse rigurosamente con las intenciones educativas acordadas por el profesor o profesora.

La utilización de estrategias y procedimientos de evaluación variados resulta obligada dado que el aprendizaje de un contenido puede darse en diferentes grados y en diferentes contextos y por tanto se deben posibilitar diferentes situaciones e instrumentos. En definitiva, la evaluación debería servir para generar información que ayude al profesorado a tomar decisiones que permitan ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos y a éstos a ir autorregulando sus aprendizajes.

- d) Por último, la Evaluación Psicopedagógica ha de contemplar también los materiales curriculares, dado que juegan un papel fundamental en la planificación y ejecución de la enseñanza en la medida en que condicionan muchas de las decisiones que toman los profesores en el momento de diseñar las programaciones y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.

El examen de los materiales curriculares ha de llevarse a cabo desde una doble perspectiva: su influencia en la didáctica del profesorado y la naturaleza de la respuesta que exige por parte de los alumnos.

En la primera de las situaciones es conveniente observar si reflejan o no los contenidos y objetivos que se pretenden desarrollar en el área así como su relación con las capacidades generales de la etapa; por ello se deberá estar atento a si se garantiza el equilibrio entre los cinco tipos de capacidades y los tres tipos de contenidos. También deberá examinarse hasta qué punto contienen suficientes orientaciones didácticas para desarrollar actividades en el aula y si éstas se proponen que sean diversificadas; y también si contienen orientaciones para la evaluación, para la utilización de recursos, para la realización de visitas, etc.

En el segundo caso debe observarse si los alumnos y alumnas utilizan o no pluralidad de materiales curriculares; si los contenidos que se proponen son adecuados o no a la realidad del alumnado; si se ofrecen diferentes tipos de actividades para el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos; si al inicio de cada Unidad Didáctica se da una visión global de la misma relacionándola con otras y se acompaña o no de técnicas que lo garantice (cuadros, esquemas, resúmenes, etc.), si el lenguaje escrito y las ilustraciones son comprensibles, motivadoras, etc.

En síntesis, el análisis de la práctica debe centrarse en la interacción que se produce entre profesorado y alumnado, entendida como la relación existente entre las actuaciones del profesor o profesora y las del alumno o alumna en el proceso de enseñanza y aprendizaje concreto. Por ello se deben observar las actividades que se llevan a cabo en el aula considerando las conductas de los alumnos o alumnas estrechamente dependientes con las de los profesores o profesoras y a la inversa.

El análisis de las características del aula y del grupo clase

De forma complementaria al análisis de la práctica educativa, aunque íntimamente relacionada, la Evaluación Psicopedagógica del aula como contexto de desarrollo debe contemplar otros aspectos que ayuden a comprender mejor el desarrollo de los alumnos y a explicar, siquiera en parte, las dificultades y problemas observados en su aprendizaje.

Dígase de entrada que el análisis de las características del aula y del grupo clase puede constituir un excelente campo de colaboración entre el profesorado y los profesionales de los E.O.E.P y de los D.O. toda vez que tanto las visiones de unos y otros pueden ser complementarias como que la información obtenida ha de ser útil también a ambas partes. Se sugieren a continuación algunas dimensiones objeto de evaluación:

- a) Características físicas. Las condiciones y características del aula como escenario en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden desempeñar una notable influencia en la aparición y mantenimiento de algunas dificultades de aprendizaje y también en agravar, o por el contrario aligerar, las consecuencias de las condiciones personales de déficit de algunos alumnos.

Aspectos como la distribución del espacio y de las mesas de trabajo; la proximidad de los alumnos a la pizarra y/o al profesor durante la clase; la claridad con que pueden llegar al alumno los mensajes verbales y visuales; la luminosidad

dad y el tipo de mobiliario que pueden hacer más confortable y acogedor el hábitat, etc., son variables que inciden sobre el rendimiento de todos los alumnos en general y aquellos con n.e.e. en particular.

Atención singular merece la existencia o no de facilidades para el desplazamiento y acceso a los materiales curriculares por parte de los alumnos y alumnas con retraso motor, déficit visual y graves problemas de comunicación; de dichas facilidades y de la capacidad de adaptación del centro va a depender, y en ocasiones de forma totalmente decisiva, el mayor o menor progreso de estos alumnos.

- b) El aula como grupo. El clima emocional, el tipo y la calidad de las relaciones que se establecen entre los compañeros entre sí y entre éstos y el profesor, la existencia o no de grupos definidos, etc., constituyen factores que en ocasiones pueden ayudar a comprender mejor las dificultades o problemas de algunos alumnos.

Por otra parte, no conviene olvidar que características propias del grupo de alumnos como son su composición; los intereses y motivaciones colectivas; la distribución de roles y liderazgo; los formatos comunicativos; los valores y las referencias culturales pueden estar en la base de determinados comportamientos de los alumnos y alumnas y, por tanto, de su rendimiento escolar.

Pautas para analizar la interacción del alumnado con elementos del contexto del aula

A continuación se ofrecen algunos elementos y criterios que sirven para el análisis e interpretación reflexiva de la práctica educativa habitual que se lleva a cabo en las aulas con la finalidad de que pueda generar información que dé cuenta del progreso de los alumnos o, en su caso, de algunas de sus causas. La complejidad de esta tarea y, sobre todo, la práctica imposibilidad de prestar atención a toda la trama de relaciones que se establecen convierten a la evaluación del aula como contexto próximo de desarrollo en un objetivo complejo aunque imprescindible.

Parece, pues, necesario inclinarse por aquellos elementos constitutivos de las prácticas educativas en el aula que se consideran más habituales y definitorios del tipo de experiencias y oportunidades que se brindan a los alumnos. La opción tomada se fundamenta en dos razones.

La primera por el carácter crítico que se confiere a estos elementos dado que su presencia en la práctica docente, de forma consciente o no, es causa suficiente, muchas veces, del progreso o no del alumnado y en consecuencia de las posibles dificultades educativas y de aprendizaje de éste.

En segundo lugar porque sólo un análisis cercano a la manera de proceder habitual en el aula va a proporcionar información relevante para ajustar de forma realista la propuesta curricular y el tipo de ayuda que toda Evaluación Psicopedagógica persigue. De esta manera, además, se asegura que tanto el lenguaje como el contenido de las conclusiones conecte con los intereses y preocupaciones del profesorado.

En todo caso dicho análisis debe llevarse a cabo a la luz de los principios psicopedagógicos que configuran la Reforma Educativa y centrarse en si se produce o no la adecuación de la práctica educativa a la complejidad del contexto y a las características del grupo de alumnos o alumnas con la finalidad de prevenir los posibles desajustes que se puedan producir y/o adaptarse a la diversidad de necesidades educativas de cada alumno o alumna.

Con objeto de facilitar la observación del aula y en aras de una mejor organización y sistematización en el análisis se agrupan en distintos ámbitos los aspectos críticos de la práctica educativa a los que debe prestarse atención.

| ÁMBITOS A EVALUAR |
|---|
| LA ACTIVIDAD DOCENTE |
| RELACIÓN DEL ALUMNO/A CON LOS CONTENIDOS Y EL PROFESOR |
| RELACIÓN DEL ALUMNO/A CON LOS COMPAÑEROS |

Respecto a la actividad docente

- A) Importancia de la planificación y diseño de la unidad didáctica** que asegure los contenidos y objetivos que se pretende que alcance el alumnado. Debe explorarse el tipo de actividades y metodologías así como los criterios que se harán servir para evaluar los aprendizajes.

La existencia o no de tal planificación determina en grado considerable la práctica educativa y, por tanto, el tipo de experiencias que se brindan a los alumnos, por lo que su análisis es del todo necesario.

Debe prestarse atención tanto a la planificación, propiamente dicha, de toda la unidad didáctica como a la preparación concreta de cada una de las sesiones de clase. Muy a menudo, el profesorado realiza a grandes rasgos la planificación general de la unidad didáctica, pero lo que ya no suele ser habitual es la preparación previa de las sesiones de enseñanza y aprendizaje que la desarrollan; en consecuencia la rutina o bien la improvisación se imponen con demasiada frecuencia en el quehacer pedagógico, lo cual hace más difícil la incorporación de modificaciones en función de la respuesta de los alumnos.

Fijarse en la planificación de la unidad didáctica conlleva, además, una importante ventaja para el observador puesto que puede servirle de guión para la comprensión de lo que está ocurriendo en el aula y de referencia para el diálogo con el profesor o profesora.

Conviene recordar que para acometer con garantías esta tarea resulta del todo necesario que el E.O.E.P. y el D.O. tengan un grado suficiente de conocimiento de los planteamientos curriculares de las diferentes áreas de la etapa así como de los acuerdos tomados por la Comisión de Coordinación Pedagógica y/o los Departamentos Didácticos.

B) En relación a las actividades del inicio de la sesión de clase es conveniente explorar la existencia de:

- Actividades de contextualización donde se informe al alumno/a de las finalidades que se quieren alcanzar (objetivos y contenidos objeto de aprendizaje) y por qué, mediante qué procesos instructivos se piensa conseguir así como los criterios que se utilizarán para decidir si el alumno/a ha aprendido lo programado.
- Actividades que ayuden al alumnado a ubicar la Unidad Didáctica (U.D.) en el conjunto del área, su relación con otros contenidos de otras áreas y a situar cada sesión de clase en relación con todas las anteriores.
- Actividades que permitan al profesorado tener un conocimiento de la situación del alumnado: niveles de conocimientos previos en relación a los contenidos a trabajar, intereses y motivaciones, grado de requisitos indispensables asumidos por el alumnado en relación a los contenidos (técnicas de aprendizaje, hábitos, etc.).
- Actividades que se ponen o no en marcha como consecuencia de la evaluación realizada al inicio de cualquiera de las unidades didácticas.
- Actividades dirigidas a comprobar la representación que los alumnos se hacen de los objetivos de trabajo que plantea el profesor.

C) En relación con la explicación de los contenidos que se desea que aprenda el alumnado es interesante poner atención en:

- La estructuración de la explicación de tal forma que se respete tanto la lógica de la disciplina (contenidos) como las características y necesidades del alumnado (intereses, capacidades, expectativas...).
- Si se destacan los contenidos nucleares distinguiéndolos de los complementarios y accesorios.
- Los recursos que utiliza el profesorado en la tarea de estructurar y organizar los contenidos.
 - Mapas conceptuales, esquemas, cuadros...
 - Referencias a los materiales curriculares de los alumnos y utilización de mecanismos que faciliten la tarea de comprensión de los textos (destacar las ideas fundamentales, subrayado, gráficas, etc.).
 - Cómo se aborda la toma de apuntes y su ejercitación en el aula y en el trabajo personal.
- La presencia de explicaciones diversas utilizando diferentes ejes organizadores que abarquen contenidos relativos a procedimientos, a actitudes o a conceptos.
- Si se contempla la dimensión práctica, funcional y de aplicabilidad de los contenidos para que dé respuesta o conecte con los intereses y preocupaciones más cercanos al alumnado.

- La conexión existente entre lo que el profesorado había programado y lo realizado en el aula. Análisis de las posibles modificaciones introducidas.
- La organización del tiempo de explicación en relación a la demanda de tiempo de atención que requiere el alumnado; también la distribución del tiempo dedicado a los aspectos nucleares y a los accesorios.
- La existencia y la calidad de la interacción entre el profesor/a con los alumnos/as durante el desarrollo de la sesión de clase. Interesa tanto el clima afectivo y relacional en que tiene lugar la interacción como la naturaleza de las preguntas (tipo y finalidad) y de los comentarios, así como también la receptividad del profesor a las intervenciones de los alumnos.

D) En relación con la comprobación de la comprensión de los contenidos realizada por el alumnado es importante fijarse en:

- El carácter de las tareas y preguntas que lleva a cabo el profesorado para observar si permite o no recoger información pertinente y valiosa sobre qué y cómo está aprendiendo el alumno/a.
- Las medidas que se ponen en funcionamiento cuando el alumnado no ha aprendido lo propuesto, o tiene dificultades o necesita profundizar más.
- Si el profesorado anticipa y previene las posibles dificultades de los alumnos comprobando regularmente su grado de aprendizaje. En el caso de que la iniciativa parta del alumnado conviene analizar la respuesta del profesor/a.
- Si el profesorado asegura o no la interacción y diálogo sobre los aprendizajes propuestos con TODOS/AS los alumnos/as y no solamente con unos cuantos.
- El tipo de cuestiones que el profesorado plantea al alumnado con objeto de que éste razone, realice hipótesis, las contraste, las compruebe, y llegue a conclusiones.
- La organización del aula y los agrupamientos de tal forma que permitan el trabajo cooperativo y que el profesorado pueda atender, con mayor detalle, al alumnado que más ayuda necesita.
- La presencia o no de actividades que impliquen distinto grado de complejidad y que, por tanto, pueden responder a diferentes necesidades y competencias de los alumnos.
- La introducción o no de modificaciones de las actividades previstas a partir de las respuestas de los alumnos y alumnas.
- Si se ofrecen ayudas distintas de las previstas a determinados/as alumnos/as con objeto de facilitar su progreso respecto a lo que estaba programado.

E) En relación a actividades en las que el alumnado tenga que trabajar autónomamente se debe poner el acento en:

- Las actividades que el profesorado pone en marcha para que el alumnado progresivamente vaya ejercitándose autónomamente en el dominio y control de los contenidos.
- Si se prevén momentos de trabajo autónomo, aunque asegurando que el alumno tenga las mínimas condiciones indispensables para hacerlo (requisitos y técnicas adquiridos, hábitos asumidos, determinados niveles de conocimientos sobre el tema...).
- Si se proponen actividades de aprendizaje donde el alumnado tenga que aplicar, relacionar, y/o generalizar los contenidos aprendidos en otras situaciones.
- Si se asegura la participación activa del alumnado mediante, por ejemplo, el uso de determinadas estrategias de aprendizaje como son el trabajo cooperativo o la solución de problemas.

F) En relación con las actuaciones y actividades que permitan la mejora del autoconcepto y el incremento de la confianza en sí mismo por parte del alumnado, debe prestarse atención a:

- Si las diferentes propuestas de actividades que se brindan a los alumnos permiten que cualquier alumno/alumna pueda llevar a cabo, como mínimo, algunas de ellas.
- Si las aportaciones de los alumnos son valoradas con espíritu constructivo tanto por los profesores como por los compañeros.
- Si el tipo de actividades que se proponen a los alumnos con mayores dificultades responden a sus necesidades y a la exigencia de progreso, evitando tareas repetitivas, marginales o de mera reproducción.
- Si el “feed-back” que el profesor proporciona al alumno pone énfasis en los logros de éste y no sólo en sus limitaciones.

G) En relación con las actividades de evaluación que lleva a cabo el profesor referidas a los aprendizajes realizados, el análisis debe consistir en:

- El tipo de representaciones y de conocimientos procedimentales específicos que el alumnado debe poner en juego para poder realizar las tareas que han servido de base para su evaluación.
- El tipo de capacidades que con mayor frecuencia el sujeto debe poner en juego para resolver las tareas que se le presentan en la evaluación; no es lo mismo “recordar” algo que realizar algún tipo de tarea para la que es necesaria la comprensión de algún concepto, que aplicar distintas reglas de solución de problemas.
- La relación de las tareas que se proponen en la evaluación con las capacidades de la etapa, a cuyo desarrollo debe contribuir la enseñanza.

- Si la evaluación que llevan a cabo los profesores permite obtener información sobre el origen de los fracasos del sujeto, de modo fácil y preciso.
- Si la evaluación asegura que alumnos con distintos niveles de capacidad van a poder experimentar un cierto nivel de éxito.
- Si en la evaluación se tiene en cuenta que una tarea única puede no ser suficiente para mostrar lo que el sujeto sabe y que, en consecuencia, es conveniente ampliar la evaluación a contextos diferentes. Además la contextualización de la evaluación permite poner de manifiesto la relevancia para los alumnos de poseer los conocimientos y capacidades que se pretende que adquieran, facilitando así que les atribuyan sentido.
- Si los criterios de evaluación son lo suficientemente claros como para que los alumnos no se sientan indefensos frente a la posible arbitrariedad del profesor.
- Si la comunicación de los resultados de la evaluación va acompañada de mensajes relevantes para facilitar el aprendizaje y la motivación de los alumnos para aprender.
- Si se tiende a evitar la comparación entre los alumnos, al comunicar los resultados de la evaluación, ponderando el esfuerzo de cada uno de ellos.
- Si el profesorado promueve o no actividades de evaluación de la práctica docente por parte del alumnado.
- Si existen o no actividades en las que progresivamente se trabaja la autoevaluación.

Respecto a la relación del alumno/a con los contenidos y con el profesor

Corresponde en este apartado prestar atención a las características de los contenidos y a la relación con el profesor, en la medida en que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Recuérdese que la interacción del alumno con los contenidos y con el profesor es uno de los aspectos constitutivos de la interacción que tiene lugar en el aula.

- A)** Analizar la dificultad de aprendizaje de los contenidos propuestos. Para ello es conveniente centrarse en:
- El tipo de contenidos que prioriza el profesor. Es conveniente explorar cuáles de ellos resultan más aptos para facilitar el progreso de los alumnos respecto a la propuesta curricular. Recuérdese que promocionar excesivamente los conceptos puede resultar selectivo para algunos/as alumnos/as.
 - El tipo de materiales curriculares que utilizan el profesor/a y el alumno/a, con objeto de examinar si responde a las intenciones programadas y a las características del alumno/a.

- El tipo de lenguaje utilizado; conviene reflexionar sobre si facilita o no la comprensión y aprendizaje del alumnado.
 - La relación existente entre los contenidos propuestos y las capacidades de la etapa; debe observarse, por un lado, si aquellos resultan pertinentes para desarrollar las capacidades más críticas de la etapa y, por otro lado, si se promocionan las capacidades que conectan mejor con las que el alumnado posee, lo cual les va a permitir desarrollar mejor sus aprendizajes.
- B)** Analizar la conexión de los contenidos con los intereses y entorno del alumnado de tal forma que dé respuestas a preocupaciones y expectativas de éste. Debe asegurarse el grado suficiente de funcionalidad, evitando al máximo planteamientos demasiado academicistas.
 - C)** Analizar la relación que mantiene el alumnado con el profesor y la profesora, y con los adultos en general.
 - D)** Analizar el tipo y nivel de participación del alumno en el desarrollo de las unidades didácticas y en concreto en las actividades que se le proponen.
 - E)** Analizar el grado de adquisición por parte de los alumnos de los requerimientos implícitos en los diferentes contenidos propuestos, y cuyo concurso resulta imprescindible para llevar a cabo los aprendizajes.
 - F)** Analizar la competencia que el alumnado muestra en relación con los diferentes requisitos del aprendizaje en el aula: reproducir, señalar, aplicar, relacionar, generalizar, definir... Esta información puede ser útil para ir graduando y escalonando el tipo de exigencias que se le pide al alumno/a en la consecución de las tareas.
 - G)** Analizar si el alumnado siente y tiene la íntima convicción de que puede aprender contenidos relevantes desde el punto de vista epistemológico y social, utilizando los procesos propios del aprendizaje escolar (planificar, resolución de problemas, etc.).

Respecto a la relación del alumno/a con los compañeros/as

- A)** Analizar cómo vive y siente el trabajo cooperativo con los demás, el trabajo individual, el trabajo con otro/a compañero/a y por qué es así.
- B)** Analizar el tipo de participación del alumno en el grupo; si es activa, pasiva, de colaboración, de imposición, de controversia, etc.
- C)** Analizar si el alumno/a se muestra dispuesto a intercambiar ideas y a colaborar en su trabajo o tiende a resolver individualmente las tareas sin negociar con los demás.
- D)** Analizar el grado de aceptación, de rechazo o indiferencia de determinados alumno/a respecto a sus compañeros/as.

- E) Analizar las habilidades sociales que muestra el alumnado para sacar beneficio personal y de aprendizaje de las relaciones con el adulto/a y/o compañeros/as.

Algunas precisiones respecto a la Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria

Las pautas de observación acabadas de referir pueden igualmente servir, con las debidas adaptaciones, para la evaluación del aula como contexto próximo de desarrollo en educación infantil. Sin embargo, quizás una de las mayores diferencias entre esta etapa y las posteriores reside en el grado de estructuración y progresiva formalización de las actividades de enseñanza y aprendizaje a medida que los alumnos crecen, por lo que deberá prestarse mayor atención a aspectos no tan directamente relacionados con la planificación y desarrollo de unidades didácticas propiamente dichas.

En consecuencia, parece útil señalar a continuación algunos aspectos cuya evaluación parece fundamental en esta etapa dada su importancia en la educación de los niños pequeños:

- A) La organización de los espacios y de los materiales dentro del aula.
- B) La naturaleza de las experiencias (actividades) que se brindan a los niños y niñas y de los materiales que manipulan; el tipo de respuesta que exigen de los alumnos y la ayuda que se les presta por parte del profesorado.
- C) El tipo de agrupamiento tanto en actividades dirigidas como espontáneas.
- D) El tipo de comunicación y la relación que el profesorado establece con el alumnado (estilo comunicativo; ejercicio de la autoridad; proximidad afectiva; disponibilidad...).
- F) El valor educativo de las rutinas (acogida y despedida; utilización del cuarto de baño; momentos de descanso; recogida de material...).
- G) El tipo de participación que se exige del alumno en las distintas actividades que se llevan a cabo.
- H) La organización y la vida en el patio.
- I) Las normas que rigen la convivencia cotidiana y la forma en que se aplican; cómo se corrigen los posibles errores o quebrantos.

Para recabar información de todos estos aspectos el instrumento ordinario será la observación. No obstante a veces no es posible, por lo que conviene recurrir a la información proporcionada por el profesorado implicado a través de entrevistas o cuestionarios. Otra fuente de información, como ya se ha indicado anteriormente, reside en el documento en el que se recoge las programaciones del aula y donde se reflejan las actividades formales e informales que el profesor piensa llevar a cabo a lo largo de cada día y semana a semana con objeto de facilitar a los alumnos y alumnas el logro de las capacidades de la etapa.

El centro escolar. La dimensión institucional de la respuesta educativa

La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización. La frase anterior parece expresar una redundancia y describe un hecho obvio pero que todavía no se suele tener presente siempre en los centros escolares. Trabajar en una organización supone, entre otras, dos consecuencias fundamentales. La primera es que la tarea debería realizarse de forma congruente con la de otros profesionales que están en el centro con quienes se forma equipo. La segunda, que el marco organizativo, o, si se prefiere, los elementos y componentes de esa organización influyen significativamente en el trabajo.

Esta convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva está cada vez más presente entre los profesores y profesoras de nuestros centros. Por eso, cuando se trata de analizar y mejorar su organización y funcionamiento adquieren gran importancia conceptos como: objetivos comunes, trabajo colaborativo, coordinación, división del trabajo, estructura..., pero también otros como desajuste de intereses, conflicto o negociación. Asimismo obliga a superar hipótesis o perspectivas de análisis de los centros como instituciones donde los hechos se dan de forma independiente para pasar a concebirlas como organismos vivos, culturas o escenarios donde se desarrollan algo más que actuaciones aisladas. Lo que ocurre en los centros escolares es más una concurrencia de hechos que un sumatorio de acciones individuales.

Otra constatación destaca aún más la importancia de considerar el trabajo de los E.O.E.P. y D.O. así como el de los profesores y profesoras como actuaciones que se inscriben en una organización. Se trata de la evidencia de que cualquier proceso de innovación y cambio reclama ineludiblemente consecuencias organizativas y que, en la mayoría de las ocasiones, las soluciones organizativas deben ser previas a las innovaciones curriculares cuando no un requisito. Cualquier profesor habrá podido constatar este hecho. Por otra parte, es también constatable que para que las innovaciones tendentes a mejorar la calidad de la enseñanza tengan continuidad y arraigo, deben hacerse dirigiéndolas al Centro escolar en su totalidad, pensando en él y concibiéndolo como la verdadera unidad de cambio y no a través de pequeñas actuaciones aisladas, de ámbito reducido que afectan a pocos individuos durante poco tiempo. Así, el posible éxito o fracaso de las innovaciones depende sobre todo de variables organizativas tales como: planificación, participación en la toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de los acuerdos, metodología del trabajo en grupo, colaboración, formalización de los acuerdos en documentos e instrumentos, utilización racional de los recursos –especialmente del tiempo–, liderazgo, etc.

Pero, ¿qué importancia pueden tener estos hechos en relación con la Evaluación Psicopedagógica? En primer lugar, simplificando, cuando la persona miembro de un E.O.E.P. o de un D.O. evalúa el desarrollo, las capacidades y las competencias de determinados alumnos y alumnas habitualmente suele hacerlo tratando de analizar también los factores y causas que están influyendo en ellos. Así, por ejemplo, se preocupa por analizar si la metodología didáctica que utilizan los profesores y profesoras puede ser o no una causa determinante de tal o cual resultado instructivo; o bien, centra su atención en descubrir si los procedimientos de evaluación que utilizan los profesores son o no pertinentes para analizar su intervención; o si el tipo de acción tutorial que se desarrolla en el centro coadyuva o entorpece el crecimiento de aquellas capa-

ciudades, competencias y nivel de desarrollo. En suma: se busca las explicaciones y las causas en las variables que constituyen, rodean y acompañan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las variables organizativas son, al igual que las anteriores, factores que tienen una incidencia decisiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje y también en sus efectos. El análisis institucional es, por lo tanto, fundamental para contextualizar la intervención de los E.O.E.P. y los D.O. ya que el centro escolar es la organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sólo una concepción general y global de ese trabajo, más allá del ámbito reducido de lo que sucede en cada aula concreta considerada aisladamente, posibilitará estímulos y oportunidades educativas suficientes y variadas.

Téngase en cuenta, de todas maneras, que la evaluación del centro escolar como institución puede enmarcarse en diferentes procesos y obedecer a finalidades asimismo distintas, lo cual conlleva necesariamente el establecimiento de prioridades, estrategias y el uso de instrumentos no siempre coincidentes. Por ejemplo, son conocidas las actuales iniciativas de la Administración Educativa en relación con la evaluación de los centros educativos¹; aunque sin duda la información generada a través de estas iniciativas puede resultar útil para un mejor conocimiento del centro por parte del E.O.E.P. y del D.O., y aunque existan varios puntos de coincidencia no puede confundirse este proceso con el que ha de llevarse a cabo en relación con la Evaluación Psicopedagógica. Los psicólogos y pedagogos deben concretar y ajustar sus objetivos, estrategias y procedimientos a aquellos aspectos y dimensiones de la institución escolar de mayor relieve y pertinencia para la toma de decisiones relativas a la valoración de las necesidades educativas de los alumnos y al diseño de la respuesta educativa (propuesta curricular y provisión de servicios), renunciando a procesos exhaustivos y muchos más costosos de análisis del centro educativo que, por otro lado, no les corresponden.

Desde esta perspectiva cuando el psicólogo/pedagogo trate de analizar los aspectos organizativos institucionales que puedan ser significativos para la Evaluación Psicopedagógica debería tener presente aquellos que resultan imprescindibles para dotar de rigor y de eficacia a su acción evaluadora, asegurando siempre un enfoque adecuado a sus fines. Concretamente, debería considerar cuáles son **los elementos de análisis del centro escolar**, ya que la naturaleza de cada uno y las diversas formas en que pueden interactuar determinan una amplia gama de consecuencias y que todos ellos podrían ser campos o referencias posibles sobre los que podría fijar su atención evaluadora.

Elementos de Análisis del Centro Escolar

En el centro escolar se pueden destacar seis elementos que constituyen las variables principales que hay que manejar, ordenándolas e interrelacionando-

1. Orden de 21 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.E., 29/02/96).

las adecuadamente, con el fin de posibilitar un mejor servicio al alumnado. Esos seis elementos fundamentales son:

- Objetivos
- Recursos
- Estructura
- Tecnología
- Cultura
- Entorno

Debe recordarse que no siempre va a ser necesario el análisis en profundidad de todos los componentes mencionados y que, por otra parte, el hecho de recurrir a los documentos de gestión del centro –como el Proyecto Educativo (P.E.C.) o bien el Reglamento de Régimen Interno (R.R.I.)– puede facilitar dicha tarea.

- a) **Los objetivos:** Son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro. “**Favorecer la adquisición de hábitos personales y sociales a los alumnos y alumnas**”, “**Capacitarles para el trabajo intelectual autónomo**” o “**Fomentar procesos de participación entre los miembros de la Comunidad Escolar**” serían, entre otros muchos, ejemplos de intenciones generales que sirven de guía a los centros para desarrollar determinadas propuestas curriculares y gestionarlas a partir de ellos.

Los objetivos referidos, lejos de ser formulaciones cerradas y rígidas, impuestas por instancias superiores deben ser consideradas como directrices que orientan el rumbo de las actuaciones que se desarrollan en el centro. Se conciben como propuestas que están en revisión y actualización continuas mediante procesos participativos y democráticos. Habitualmente se reflejan en los instrumentos que recogen las directrices institucionales: El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro.

- b) **Los recursos:** Constituyen el patrimonio de que dispone el centro escolar para lograr sus objetivos. Son los elementos básicos a partir de los cuales se desarrolla la acción educativa escolar. Enumerados esquemática y resumidamente, la escuela dispone de tres tipos de recursos, a saber:

- *Personales:* profesorado, alumnado, padres y madres, personal de administración y servicios, personal directivo, especialistas diversos... Son los protagonistas del hecho educativo.
- *Materiales:* edificio, mobiliario y material didáctico. Los tres distribuidos y dispuestos de una u otra manera determinarán el espacio escolar.
- *Funcionales:* tiempo, dinero y formación, fundamentalmente. Son los recursos que hacen operativos a los materiales y personales. Éstos no “funcionarán” sin la existencia de los recursos funcionales.

De poco serviría un equipo completo de profesores si no disponen del tiempo necesario para desarrollar sus tareas o carecen de la formación necesaria para llevarlas a cabo. Tampoco sería operativo un material didáctico inadecuado por su baja calidad o que no puede reponerse o renovarse cuando se deteriora por el uso a causa de una falta de recursos financieros.

- c) **La estructura:** Es el conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Es decir: los órganos de gobierno, los equipos de profesores en todas sus modalidades, los servicios, los cargos unipersonales, etc. En suma, las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones. Entre todas estas unidades o elementos se establece un sistema de relaciones que se rige por una determinada formalización o conjunto de reglas, normas y procedimientos de actuación.
- d) **La tecnología:** El concepto de tecnología en las organizaciones incluye mucho más que la maquinaria o el equipo que se utiliza en los procesos de producción. En este caso tecnología no es sinónimo de "aparatoología".

La constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante unos determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un proceso de análisis. O bien, dicho de otra forma, entendida como la manera determinada de ordenar la acción; como forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo justificada por el conocimiento de causa.

Ejemplos de acciones tecnológicas serían tanto el sistema que se sigue para la preparación, desarrollo y seguimiento de acuerdos en las reuniones, como el plan de trabajo que se diseña en el centro para elaborar o revisar sus propuestas curriculares, como, incluso, la propia disposición y relaciones que se hayan establecido entre los elementos de la estructura.

- e) **La cultura:** Entendida como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.

La cultura se manifiesta mediante ritos, ceremonias, costumbres, reglas, artefactos... Es el elemento que representa "la parte oculta del iceberg" que constituye el centro escolar, el elemento en el que descansan los demás y que suele tener una influencia decisiva en los procesos organizativos y gestores.

- f) **El entorno:** Lo forman el conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización. Son los elementos externos que vienen dados por: la ubicación geográfica del centro, el nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona, las leyes que regulan la vida de las escuelas, los grupos sociales y los demás elementos que constituyen el medio con el que la escuela interacciona en tanto que sistema abierto.

Estos factores del entorno están presentes a menudo mediante diversas formas y expresiones en el interior de la vida de la escuela por lo que forman

parte de ella. Constituyen agentes que deben ser incorporados al análisis de los centros y tenidos muy en cuenta en los procesos de gestión dado su carácter condicionante. Las demandas cambiantes de la sociedad en general, de los padres, de los centros educativos a los que irán a parar nuestros propios alumnos y alumnas después de pasar por nuestro centro, de las empresas... son, entre otros, ejemplos de condicionantes que plantea el entorno.

Interacción de los elementos analizados en el Centro Escolar

El intento anterior de simplificar aislando los seis componentes responde más a las necesidades metodológicas que impone una visión estática y analítica inicial de la organización que a una consideración dinámica. En el estudio de las organizaciones no sería adecuado, por ejemplo, analizar de forma separada la cultura y la estructura, sería un ejercicio artificial ya que se configuran recíprocamente. Los seis elementos/componentes no actúan por sí mismos ni independientemente de los demás sino que se relacionan de manera interactiva y tienen una influencia recíproca. Así, por ejemplo, la abundancia o escasez de recursos o el uso que se haga de ellos, más o menos adecuado, tendrá influencia en el tipo de estructura que se utilice, en la posibilidad o no de conseguir unos determinados objetivos y, a la vez, contribuirá a instalar una determinada cultura en el centro. O bien, una cultura de gobierno del centro autoritaria o, por el contrario, muy laxa, tendrá que ver con el tipo de estructura, con la tecnología que se utilice para gestionar el centro o con el uso de los recursos.

En este sentido, una consecuencia de estos hechos es que los procesos de toma de decisiones relativos a cualquier actuación dentro del centro escolar (de planificación, de ejecución o de evaluación) deberían estar precedidos de un análisis que considerase a todos y a cada uno de los elementos de manera concurrente.

Véase un ejemplo:

*Supongamos que al evaluar a determinados alumnos y alumnas parece evidente que el funcionamiento del sistema que utilizan los profesores y profesoras para tratar de coordinar **las actuaciones relativas a la atención a la diversidad es muy insatisfactorio**. Revisar el funcionamiento de las reuniones de coordinación, con el fin de mejorarlas podría ser una consecuencia lógica. El propósito tiene que ver directamente con el elemento tecnología. Aparentemente la solución tendría que orientarse sobre todo hacia el análisis de la metodología de trabajo del grupo: los sistemas de convocatoria, de discusión y de toma de decisiones, el seguimiento de los acuerdos, etc. No obstante, la solución a la que se llegue será poco eficaz si no se consideran también otras variables que se derivan de cada uno de los otros cinco componentes.*

Así, el análisis del problema debería tratar de dar respuesta, entre otros, a interrogantes como los siguientes:

- **Objetivos:** ¿qué grado de consenso existe en torno a ellos en ese grupo?; ¿quién o quiénes los definen?; ¿hasta qué punto son o no ambiciosos, realistas, factibles...?; ¿qué grado de implicación suponen para los miembros del equipo?; etc.

- **Estructura:** ¿cómo están constituidos el grupo o grupos de trabajo?; ¿qué criterios se han seguido?; ¿el tamaño de los grupos es el más adecuado?; ¿cuáles son sus funciones?; ¿cómo se desarrollan?; ¿qué papel desempeña la persona que coordina formalmente el grupo?, etc.
- **Recursos:** ¿cómo se administra el tiempo disponible (duración de la reunión, conveniencia del momento de la convocatoria..)?; ¿se tienen en cuenta y se aprovechan adecuadamente las capacidades de cada persona?
- **Cultura:** ¿reunirse es un hábito que se considera saludable en el grupo o un castigo inevitable?; ¿existe una aceptación generalizada de que se desarrollan en un clima demasiado informal?; ¿muy rígido...?; ¿existe la convicción generalizada de que son una pérdida de tiempo?, etc.
- **Entorno:** ¿existen presiones o requerimientos externos que determinan que las reuniones tengan un contenido y un enfoque específicos?; ¿en qué grado esa presión se debe a la legislación y a los reglamentos?, etc.

Merece la pena destacar algunos corolarios de carácter general o, si se prefiere, tres efectos que tienen gran importancia.

- a) Tal como se ha visto en el ejemplo anterior, cuando se trate de iniciar un proyecto de innovación, de solucionar un problema o de llevar a cabo cualquier proceso evaluador, como es el caso, se dispone de los seis elementos como seis vías o puertas de acceso que pueden orientar el análisis de la institución escolar que facilite el logro de los objetivos propuestos.
- b) Los propósitos evaluadores y las circunstancias que concurran en cada caso harán recomendable la elección de cuál o cuáles de los elementos deben ser priorizados dado su peso o influencia en lo que se pretende evaluar. Más adelante se verá la oportunidad de “entrar” en los demás.
- c) Las diferentes modalidades, instrumentos o estrategias de evaluación institucional podrían tener como referentes a los seis componentes del centro escolar.

Orientaciones para el análisis del Centro Escolar

Cuando el profesor del E.O.E.P. y de los D.O. pretenda analizar la influencia de los elementos y factores organizativos en el desarrollo y en las capacidades y competencias de los alumnos y alumnas, debería tener en cuenta las consideraciones que se incluyen en el capítulo II y, en particular, la conveniencia de no identificarse con un rol propio del “experto infalible” que contempla a distancia la problemática institucional. Al contrario, es recomendable la asunción de pautas de relación que supongan una implicación personal no sólo en el análisis sino en la búsqueda de alternativas que permitan resolver algunos de los posibles problemas planteados. En definitiva debe ponerse énfasis en su uti-

lidad como evaluación formativa interna, lo cual sólo es posible si este proceso evaluador se integra en las actividades ordinarias del centro.

Al mismo tiempo, es necesario prestar atención a los aspectos siguientes. En primer lugar, el análisis institucional es un medio para facilitar y hacer más eficaz la intervención, pero no constituye un fin en sí misma. Tanto las informaciones y los datos recogidos, como el análisis y las conclusiones se orientan a un mayor conocimiento de las variables que inciden en el proceso de desarrollo de los alumnos; es decir, la información es relevante en tanto en cuanto nos proporcionan un mayor conocimiento del centro como contexto de desarrollo, pero no por sí misma que sólo conduciría a una visión anecdótica y hasta cierto punto frívola de la institución.

En segundo lugar, debe desecharse de entrada cualquier pretensión de exhaustividad. En efecto, evaluar la institución escolar supone la elección de unos determinados elementos, indicadores y procesos, así como descartar a otros. Asimismo tampoco se puede pretender llegar hasta el fondo en el análisis de los indicadores escogidos.

Debe admitirse que no se puede “evaluar todo” de forma continua y en todo momento y circunstancia. Habrá que ser cuidadosos en la selección y priorización de los objetivos de la evaluación en función de la naturaleza de las necesidades de los alumnos y de las características del propio centro escolar.

Si el papel fundamental de los E.O.E.P. y de los D.O. es colaborar con los centros en la definición y puesta en práctica de una oferta curricular que proporcione una respuesta educativa adecuada a las distintas necesidades de su alumnado, ése debería ser un criterio de referencia constante y la directriz prioritaria que orientase cualquier proceso evaluador en relación con la incidencia de los factores institucionales y organizativos.

En tercer lugar, en la medida de lo posible, deben utilizarse múltiples fuentes e instrumentos, formales e informales, para la obtención de la información (alumnado, profesorado, padres y madres). Habría que estimar también tanto las informaciones y evidencias explícitas como implícitas o menos manifiestas en documentos escritos que se han ido produciendo en la vida del centro.

Principales indicadores para orientar la acción evaluadora

A continuación se agrupan en dos categorías una serie de indicadores para una Evaluación Psicopedagógica que quiere considerar la influencia de los aspectos organizativos.

A. Indicadores de carácter general

- Las directrices institucionales, es decir, los criterios y acuerdos generales para orientar la práctica educativa expresados en el PEC y en el PCC. Especialmente los apartados relativos a la definición del centro respecto a la línea metodológica, a la adhesión o no a principios como la coeducación, la voluntad integradora, los valores democráticos, la modalidad de gestión que anuncia, el consenso y compromiso de los profesores respecto a la atención a la diversidad.

- El contenido de los sucesivos Planes Anuales de Centro en tanto que instrumentos que recogen los objetivos preferentes para cada ejercicio y señalan, por tanto, las prioridades que rigen en la institución.
- Las convicciones y directrices que se derivan del análisis del Reglamento de Régimen Interno.
- Los análisis que se sugieren deberían referirse tanto al contenido formal de estos instrumentos como a sus procesos de elaboración y a la ejecución y desarrollo en la vida diaria de todas estas directrices.
- Las convicciones y directrices implícitas, no expresadas formalmente pero que marcan y orientan las tareas cotidianas y las acciones consuetudinarias; la cultura institucional, en suma.
- El funcionamiento del Centro Escolar, de los órganos directivos y de coordinación pedagógica.

B. Indicadores de carácter más específico

- El uso del tiempo en la organización: los criterios para la elaboración de los horarios, para la determinación de las pausas y ritmos, para la distribución del tiempo en la jornada escolar.
- Las modalidades de agrupamiento de los alumnos y alumnas: los criterios predominantes para constituir grupos presuntamente homogéneos o heterogéneos, los grupos flexibles según su tamaño o en función de la actividad didáctica, la graduación rígida, la semigraducción/ciclos, etc.
- El uso del espacio como elemento facilitador de la intervención educativa y como resultante de la combinación entre el edificio, el mobiliario y el material de uso didáctico.
- El uso de los tres elementos anteriores dentro de las aulas: espacio, tiempo y las modalidades de agrupamiento, como condicionantes de las estrategias metodológicas de intervención didáctica.
- El trabajo en equipo entre los profesionales que intervienen en el centro: metodología y procedimientos, hábitos, roles en el grupo y distribución del poder.
- El clima institucional, especialmente las cuestiones relativas a la satisfacción en el trabajo de los enseñantes y a sus relaciones interpersonales.
- El estilo de dirección predominante en el centro y el poder y el estatus que posean la persona que lo dirija y los demás miembros del Equipo Directivo.
- Los procesos de toma de decisiones, especialmente en lo que se refiere a la presencia o no de procesos participativos, el seguimiento de los acuerdos y su ejecución.
- Los sistemas de comunicación y de tratamiento y gestión de la información.

- Los criterios y procedimientos que se utilizan para la adscripción del profesorado a los diferentes niveles o grados, ciclos, áreas y tutorías.
- Las relaciones entre el centro y el entorno, especialmente con las familias de los alumnos y alumnas y con los servicios educativos (E.O.E.P., C.P.R.).
- La existencia y funcionamiento de determinados equipos de profesores que tienen entre sus funciones las de coordinar la acción tutorial, la orientación escolar, personal y profesional, o la atención a las necesidades educativas especiales.

Procedimiento sugerido

Identificadas las variables organizativas que pueden servir como referencias más confiables puede procederse durante el proceso evaluador de una forma análoga a ésta:

- 1.º elegir la/las que nos parezcan más relevantes e influyentes en cada caso,
- 2.º identificar –en común, junto con otros profesionales que actúen en el centro escolar– algunos indicadores que permitan analizar hechos, situaciones, procedimientos... relacionados con las variables escogidas,
- 3.º transformar esos indicadores en ítems que podrán servir para confeccionar pautas de observación, de entrevista, registros, cuestionarios, etc., que permitan obtener la información necesaria.

Una vez identificadas las variables organizativas deseadas y los indicadores e ítems, un procedimiento que suele resultar eficaz –sea cual sea el instrumento que se utilice– es el siguiente:

ESQUEMA BÁSICO PARA OPERAR

1. Tratar de encontrar respuestas a cada ítem, contrastadas por la variedad de fuentes y de instrumentos.
2. Identificar las respuestas insatisfactorias y seleccionar las que tienen más influencia negativa en los efectos no deseados.
3. Identificar y analizar las causas mediante el contraste de opiniones y de datos de origen y naturaleza diversos.
4. Elaborar un Plan de Mejora (de apoyo al alumno, al profesor y al centro), tratando de incidir en las causas si ello fuera posible.

Se proponen a continuación un par de ejemplos con la voluntad de orientar el trabajo de los psicólogos y pedagogos en la recogida de información respecto de algunas de las variables organizativas descritas y que permitan la evaluación de la institución. Se insiste en la necesidad de seleccionar, en cada caso, aquellas dimensiones de la institución más pertinentes a la naturaleza del problema planteado y, dentro de éstas, aquellas variables más directamente relacionadas con las finalidades de la Evaluación Psicopedagógica.

En el primero se ilustra sobre un proceso de evaluación que pone el énfasis en el análisis de los instrumentos que recogen las directrices institucionales, concretamente del Proyecto Educativo de Centro.

En el segundo se ha elegido el uso del tiempo en el centro escolar como variable organizativa que tiene una incidencia relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

■ EJEMPLO DE PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

1º. El profesional del E.O.E.P. y de los D.O. identifica aquellos aspectos del P.E.C. que puedan tener incidencia en la respuesta educativa a las distintas necesidades de los alumnos; es decir, los objetivos directamente relacionados con la atención a la diversidad. Por ejemplo:

- a) Si consta de forma explícita en la línea pedagógica del centro la voluntad de desarrollar una propuesta curricular adaptada a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas, en función de los recursos personales y materiales disponibles.
- b) Si aparecen articulados los elementos organizativos que permitan materializar las decisiones derivadas del apartado anterior (participación de los órganos de gobierno y coordinación pedagógica; tutores/profesores; especialistas; horarios/espacios;...).
- c) Si se recoge explícitamente el compromiso de facilitar a los alumnos y alumnas una educación en la que no exista discriminación por razón del sexo.

2º. El profesional del E.O.E.P. y de los D.O. contrasta en una sesión de trabajo los aspectos identificados con el órgano u órganos correspondientes del centro (equipo directivo, comisión pedagógica, equipo de ciclo...) y analizan en común el alcance y las consecuencias de cada uno de estos aspectos, en el caso o situación objeto de estudio. A tal efecto se sugieren las pautas siguientes:

PAUTAS:

- A. ¿Qué consecuencias supone la presencia en el P.E.C. de tales objetivos?
 - a) para la **estructura** organizativa del centro,
 - b) para la **cultura** del grupo de profesores y profesoras,
 - c) para la administración y uso de espacios y tiempos (**recursos**),
 - d) para la **tecnología** (conjunto de acciones y maneras de actuar del centro),
 - e) para las relaciones con los padres y madres (elementos del **entorno**).
- B. Si algunos de esos objetivos no se alcanza de forma satisfactoria ¿en cuál o en cuáles de los demás elementos radican las causas principales?
- C. ¿Puede diseñarse un Plan de Mejora para paliar los efectos no deseados?

■ EJEMPLO DE PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO EN LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO ESCOLAR

La revisión de las decisiones curriculares relativas al uso del tiempo puede hacerse de diversas maneras. En todos los casos deberían desarrollarse participativamente y siempre que fuese posible contando con las opiniones de los estudiantes.

Las siguientes pautas pretenden servir de guía a los psicólogos y pedagogos para analizar cómo se utiliza el tiempo en el ámbito curricular.

- A. *¿Cuáles son los criterios utilizados para la distribución del tiempo, tanto en relación con el horario de los profesores como de los alumnos?*
- B. *¿La costumbre generalizada de utilizar unidades temporales/base uniformes en la organización horaria (para todas las áreas; para todos los alumnos de la misma etapa) facilita el desarrollo de actividades escolares ajustadas a las necesidades de los alumnos y, por tanto, su progreso?*
- C. *¿El tiempo es un recurso al servicio de la acción educativa o más bien un condicionante de la rutina y un freno a la creatividad? ¿Se tienen en cuenta las necesidades de los alumnos y alumnas en la distribución del tiempo? ¿Se facilita la atención a la diversidad?*
- D. *¿Existe la posibilidad de determinar sesiones de trabajo de duración variable en el horario semanal? ¿Puede elaborarse una propuesta horaria que evitara la monotonía y la repetición? ¿En qué beneficiaría a los alumnos? ¿Qué lo impide?*
- E. *Interrumpir las actividades de enseñanza y aprendizaje y cambiar de profesor con la precisión de un reloj cinco o seis veces al día, ¿no supone un riesgo adicional para el aprendizaje de determinados alumnos? ¿No sería más efectivo agrupar los contenidos con criterios de organización del tiempo diferentes a los convencionales, según la naturaleza de los contenidos y las necesidades de los alumnos (problemas de interés, motivación o capacidad)?*
- F. *¿Se ha hecho el esfuerzo, aunque sea en parte, de compatibilizar la normativa vigente con la autonomía curricular del centro por lo que a la distribución del tiempo se refiere? ¿o al menos para determinados alumnos? ¿Existen presiones de las distintas “disciplinas” que imposibiliten un acuerdo en este sentido?*
- G. *La distribución de las actividades y materias a lo largo de la jornada escolar, ¿tiene en cuenta variables relacionadas con la salud (cansancio) y la higiene?*
- H. *¿Hasta qué punto el tiempo dedicado a la sesión de clase coincide con el tiempo de exposición por parte del profesor?*
- I. *¿Se promueve un uso racional y eficaz del tiempo con objeto de dar cabida a situaciones diversas de aprendizaje (trabajo individual; trabajo cooperativo; actividad fuera del aula...)?*

- J. *¿La administración del tiempo que hace el profesor permite contemplar de forma equilibrada los distintos tipos de contenidos curriculares?*
- K. *¿Existe una valoración individual y colectiva del profesorado del uso del tiempo y de su incidencia en el progreso de los alumnos?*

La información recogida en este ámbito complementada con la que puede obtenerse de otras dimensiones de la institución escolar y debidamente contrastada y analizada con el profesorado, aporta datos suficientes para comprender mejor el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas y, en definitiva, para fundamentar algunas decisiones de mejora; es decir, para explicar cómo determinados aspectos del contexto condicionan el desarrollo de los alumnos en el marco de una concepción interactiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Se insiste nuevamente en que se trata de una herramienta de trabajo que se ofrece como ejemplo a partir del cual pueden elaborarse otros en relación con los distintos ámbitos de la institución así como, por supuesto, introducir cambios en ésta. Lo importante no es la exhaustividad de los datos sino la relación de la información ante el problema planteado, dentro de un período de tiempo razonable.

Puede afirmarse que, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, la observación se convierte en el instrumento privilegiado de recogida de información y de análisis en que fundamentar la Evaluación Psicopedagógica en el contexto escolar. Conviene, en consecuencia, prestar atención a las exigencias del método observacional con objeto de que las decisiones que eventualmente puedan tomarse respecto al tipo de ayuda que debe prestarse al alumno y a la naturaleza de la propuesta curricular, estén en consonancia con las necesidades reales de los alumnos y alumnas.

En efecto, el método observacional constituye una herramienta útil y que puede adaptarse a una gran variedad de propósitos y circunstancias en el campo de la Evaluación Psicopedagógica. De todas maneras debe reconocerse, en primer lugar, la dificultad y complejidad que entraña tanto por la naturaleza de lo que es objeto de observación –la interacción en el aula– como por la necesidad de un cierto grado de formación y entrenamiento por parte del observador. Es decir, la riqueza de las situaciones que determinan la dinámica de las clases, la multiplicidad de variables, la imprevisibilidad de algunos acontecimientos convierten a la observación en el aula en una tarea difícil para la que conviene tomar algunas precauciones y garantías que aseguren su validez y fiabilidad.

Asimismo debe reconocerse, en segundo lugar, el carácter sistemático y riguroso del procedimiento a seguir, que es necesario diferenciar de la observación casual, asistemática y espontánea a que da pie, a menudo, la dinámica escolar; de ello no se deriva que deba rechazarse la observación casual, por otro lado, de hondo contenido y tradición pedagógica, sino que no pueden confundirse en la Evaluación Psicopedagógica dado su distinto valor como fun-

La observación
como método.
Algunas
consideraciones

damento para la toma de decisiones que aquí preocupan. Es decir, la metodología observacional requiere niveles muy bajos de inferencia que aseguren la máxima objetividad, condición indispensable de una correcta evaluación.

Siguiendo a Anguera (1988) la metodología observacional puede definirse como "un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento".

Tres son, al menos, las consecuencias prácticas que se derivan de la presente definición. En primer lugar, se trata de un proceso deliberado de obtención de información que exige un diseño particular riguroso. En segundo lugar, existe un atributo de observabilidad que obliga a circunscribir la metodología observacional a conductas exteriorizadas con soporte verbal o motor, y percibidas por igual por diferentes observadores; ello no impide que se considere la posibilidad de observar indirectamente otras conductas (p.e.: respuestas cognitivas, emociones...). En tercer lugar, y una vez sometidos los datos al tratamiento adecuado, es necesario analizar los resultados en un marco conceptual que les dé sentido.

Ciertamente no es éste el lugar apropiado para tratar en profundidad todas y cada una de estas cuestiones; se trata de un cometido que excede a los objetivos del presente trabajo. De todas maneras y siguiendo a Anguera (1988) se indican a continuación de forma sintética y a modo de sugerencias los pasos a seguir en dicho proceso.

Delimitación de objetivos

Conviene, en primer lugar, precisar los objetivos y el alcance del proceso de observación que se pretende. Debe hacerse hincapié en la trascendencia de estas decisiones no sólo por su complejidad sino por las implicaciones que tienen en el desarrollo de todo el proceso.

Para la concreción de los objetivos de la observación puede seguirse una vía inductiva –a partir de una serie de observaciones no sistemáticas– o bien una vía deductiva; esta segunda vía está más aconsejada cuando se parte de un modelo teórico que se toma como referencia y que permite formular hipótesis acerca de la relación existente entre los fenómenos observados. Dada la existencia de un modelo como el expuesto en capítulos anteriores, que contribuye a dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje, no va a resultar muy difícil convertir los puntos señalados en el apartado 1.3 del capítulo IV en indicadores que permitan concretar los términos de la observación.

Sólo conviene recordar la necesidad de seleccionar a los sujetos que hay que observar y los aspectos realmente pertinentes en aras de la viabilidad del proyecto, renunciando a la tentación omnipresente de la exhaustividad en la observación.

Un segundo nivel de decisiones tiene que ver con la problemática del *continuum* de la conducta y su segmentación. El grado de tal segmentación

–aspecto por otra parte muy controvertido– es algo a decidir para situar en algún punto del “continuum molaridad-molecularidad” la definición de las conductas a observar. Resulta imposible anticipar con carácter general la mejor solución al problema planteado; recuérdese que la descomposición molecular del flujo de conducta favorece la objetividad y que, por el contrario, una definición más molar facilita la comprensión global del fenómeno que se observa. Probablemente, una buena estrategia sea partir de observaciones más molares –a tenor de los indicadores facilitados en el apartado 1.3 del capítulo IV– y sólo cuando sea necesaria la profundización en algún aspecto determinado se proceda a acotar el campo de observación y a pormenorizar con mayor detalle las conductas objeto de estudio.

Una tercera cuestión por decidir se refiere al observador y al nivel de participación de éste. Normalmente se atribuye el papel de observador a los/las profesionales de los E.O.E.P. o de los D.O., aunque conviene considerar la posibilidad de que el profesorado lleve a cabo también este rol. Las consecuencias formativas que para todo profesional conlleva el observar y el ser observado aconseja que, garantizando la necesaria formación y entrenamiento previo, todos y todas –profesorado y profesionales de los E.O.E.P. y de los D.O.– puedan asumir indistintamente y de forma complementaria ambos roles. En cuando al nivel de participación, parece prudente optar por una observación no participante, aunque sin descartar que en ocasiones pueda recurrirse a otros niveles de participación.

Por último debe decidirse también si se opta por la observación directa o bien por la indirecta como base para la obtención de información. La observación directa –registro en el contexto del aula de conductas manifiestas– debe ser, siempre que sea posible, preferida. No obstante, en ocasiones, sobre todo en los primeros momentos en que se entra en contacto con un centro o un profesor, pueden surgir recelos y resistencias que dificulten su realización.

Ante tales dificultades, el psicólogo/pedagogo no debe darse inmediatamente por vencido y renunciar a la observación; estrategias como la explicación al profesor de las ventajas que conlleva para conocer mejor las dificultades y problemas de los alumnos que preocupan al citado profesor o bien intercambiar los papeles (o solicitar la ayuda de otro profesor) y que sea el propio profesor quien observe puede ayudar a superar las frecuentes resistencias iniciales. En todo caso, existen otras vías indirectas igualmente importantes que pueden utilizarse complementariamente a la observación directa o bien alternativamente cuando ésta no es posible.

La observación indirecta comprende, fundamentalmente, prestar atención a textos documentales o bien celebrar entrevistas. Los documentos pueden referirse tanto a los productos de los propios alumnos, como a los materiales curriculares como a la programación del profesor o documentación del centro. En cuanto a las entrevistas, tan sólo recordar que constituyen una excelente oportunidad para recabar del profesor determinada información (sobre actitudes, valores, intenciones...) o simplemente para contrastar las ideas.

Así pues, la observación directa e indirecta no constituyen vías excluyentes; al contrario, implican actuaciones y procesos complementarios, que pueden enriquecer y matizar la información obtenida en las distintas fuente, aunque en ocasiones sólo pueda recurrirse a una de ellas.

Recogida de datos

Una vez establecidos los objetivos de la observación, procede diseñar el instrumento adecuado para la recogida de información. Existen diversas técnicas y tipos de registro que pueden ser de ayuda en este cometido. No es éste el lugar para tratar con detalle estas cuestiones; no obstante, dada la naturaleza de los fenómenos a observar, parece oportuno decantarse preferentemente por dos tipos de registro: los llamados formatos de campo y las listas de control.

No ha de resultar difícil, a partir de las pautas de observación indicadas en apartados anteriores, optar en cada caso de acuerdo con los objetivos de la evaluación por uno o por otro y confeccionar la hoja de registro adecuada con el fin de hacer ágil y viable el proceso.

Llegados a este punto pueden aparecer dos problemas importantes dependiendo del tipo de observación y del grado de refinamiento metodológico que se pretenda. Téngase en cuenta que hay que hacer frente a las exigencias de rigor propias de un trabajo aplicado y no tanto a las que podrían derivarse de una investigación educativa en toda regla. Dichos problemas se refieren a la elaboración de categorías, que cumplan las condiciones de ser exhaustivas y mutuamente excluyentes, y al establecimiento de parámetros (frecuencia, orden y duración) que permiten cuantificar los datos registrados.

Análisis de los datos e interpretación de los resultados

Las posibilidades de análisis van a depender del tipo de datos obtenidos y del sistema de recogida. Atendiendo a la naturaleza y a las características del proceso de Evaluación Psicopedagógica, con frecuencia va a disponerse de datos fundamentalmente cualitativos, aunque sin renunciar a que, en determinadas ocasiones puedan obtenerse datos cuantitativos.

Ante todo, será necesario sistematizar y ordenar los datos de acuerdo con las categorías que se hayan establecido. El análisis, a continuación, debe encaminarse a poner en relación la información obtenida con los aspectos críticos que de acuerdo con el modelo propuesto explican el modelo de enseñanza y aprendizaje, y por tanto, el desarrollo de los alumnos.

Es decir el contraste de la realidad del aula (la relación de los profesores con los contenidos y con los alumnos; la de los alumnos con los contenidos y con el profesor; y la de los alumnos entre sí) con las exigencias metodológicas derivadas de la concepción interactiva del desarrollo y del aprendizaje constituyen el marco en el que es posible interpretar los resultados y tomar las decisiones necesarias para la mejora de la práctica educativa en el aula y, en definitiva, para determinar el grado y tipo de ayuda que un alumno requiere para progresar.

Antes de terminar este apartado es necesario llamar la atención sobre la conveniencia de llevar a cabo periódicamente una tarea de autocritica por parte de los profesionales de los E.O.E.P. y de los D.O. relativa a la metodología seguida en la observación en aras de poder introducir las correcciones y ajustes necesarios en el proceso.

La familia como ámbito de la Evaluación Psicopedagógica

Aunque la Evaluación Psicopedagógica se orienta prioritariamente a la intervención en el ámbito escolar, no se puede ni se debe ignorar el peso que el contexto familiar tiene sobre el alumnado. Una evaluación que prescindiera de claves fundamentales de la vida familiar del niño, y, por tanto, de parte esencial de su desarrollo emocional, afectivo y social, sería a todas luces una evaluación parcial e incompleta. Las expectativas, las vivencias, los aprendizajes y experiencias en el hogar, trascienden en gran medida este contexto y repercuten en los intereses, actitudes y también en los conocimientos y habilidades que los niños y las niñas muestran en el medio escolar. Por otra parte, algunas de las medidas para ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje suponen la colaboración con la familia, por lo que la participación de la misma en la evaluación se hace imprescindible.

La actuación del E.O.E.P. y de los D.O. en relación con la Evaluación Psicopedagógica del contexto familiar se concreta básicamente en los siguientes pasos: la recogida de información; el análisis y valoración de la misma; la comunicación a las familias de los posibles resultados –o de los aspectos más pertinentes– y, en su caso, de las medidas que se proponen adoptar en el medio escolar; y, finalmente, la orientación sobre posibles medidas en el hogar. Se revisan a continuación algunas cuestiones generales que deben tenerse en cuenta en cada uno de los distintos pasos.

Las actuaciones mencionadas pueden desarrollarse de formas muy diferentes en función del modelo de asesoramiento que se adopte, entendiéndose que la relación de asesoramiento no se da sólo entre el asesor y el profesorado sino que también se establece con las familias implicadas. Limitarse a considerar a la familia como una mera fuente de información y una receptora pasiva de las indicaciones y modificaciones que desde el punto de vista del experto deben emprenderse en el hogar, dista considerablemente de un modelo de asesoramiento psicopedagógico de tipo constructivo y colaborativo.

Así como se plantea una evaluación en colaboración y una búsqueda de soluciones conjunta entre el asesor y el profesorado para dar respuesta educativa en el contexto escolar, de forma similar, en el asesoramiento a la familia debemos partir de sus preocupaciones, incorporar sus puntos de vista, iniciativas e intereses, hacerles partícipes de los planteamientos y ayudarles en su proceso de toma de decisiones más que imponerles las del asesor.

Otro principio que debe presidir la relación con las familias a la hora de realizar la Evaluación Psicopedagógica es el de comprensión y respeto a la diversidad.

Distintas familias tendrán distintas expectativas, colaborarán con el profesor y con la escuela en mayor o menor medida, se implicarán más o menos en distintos aspectos educativos de sus hijos, estarán más o menos dispuestos a compartir datos familiares, y, por supuesto, requerirán en mayor o menor medida el asesoramiento. En todo caso, desde el papel de asesores, se debe contribuir especialmente a que los datos familiares no se interpreten desde prejuicios culturales o personales sino desde su influencia real en el desarrollo del niño, transmitiendo la idea de que existen muy distintas formas de potenciar el desarrollo infantil.

Una reflexión especial merece la cuestión de la confidencialidad de la información aportada por la familia. ¿Hasta qué punto el asesor puede compartir con otros profesionales datos que *a priori* son confidenciales? Muchas veces la frontera entre lo confidencial y lo que no lo es, la establecen los profesionales y no los propios implicados. Aspectos relevantes para la evaluación pueden ser considerados por algunas personas como privados y, por el contrario, para otras tratarse de cuestiones que comentan habitual y abiertamente. Las familias deben conocer y estar de acuerdo con la forma en que se va a emplear la información que proporcionan y con qué profesionales se va a compartir.

Por último, la evaluación del contexto familiar tendrá –como otros aspectos de la Evaluación Psicopedagógica– distintos matices según la etapa educativa.

En Educación Infantil es esencial una cierta continuidad entre el medio familiar y el escolar; el propio currículo recoge muchos aspectos que se fomentan tanto en un contexto como en otro. Debemos conocer hasta qué punto esa continuidad es real, el grado de generalización de los aprendizajes en ambos sentidos, y el grado de congruencia de los planteamientos. Además, en muchos casos el niño y su familia reciben otros servicios al margen de la escuela (sanitarios, educativos, etc.) por lo que el conocimiento del contenido de los mismos es importante a la hora de decidir la actuación en el centro escolar.

En el otro extremo, en la etapa de Educación Secundaria, cambian sensiblemente las relaciones del alumno con su familia, se modifica el sistema de normas establecido durante la infancia, y el medio familiar plantea nuevas exigencias a los jóvenes, interviniendo en mayor o menor medida en su toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional. Por otra parte, la familia comparte su protagonismo e influencia con otros agentes sociales no menos relevantes. En concreto, el grupo de iguales –las amistades, los grupos de referencia dentro o fuera del marco escolar– pasan a ser también modelos de identificación, puntos de referencia emocional y afectiva, fuente de valores y actitudes que tienen claras consecuencias en la vida escolar. Por ello, el campo de evaluación se extiende más allá del contexto estrictamente familiar.

Qué evaluar del contexto familiar

La finalidad fundamental de la evaluación del contexto familiar –dentro de la Evaluación Psicopedagógica– es el esclarecimiento de los aspectos de la vida familiar del niño que están afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje.

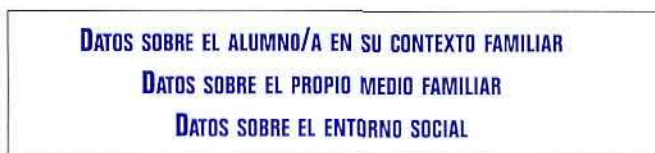
Si en toda evaluación hay que intentar ceñirse a los datos pertinentes, es decir, a aquellos que se consideren relevantes para guiar las medidas educati-

vas de ayuda al niño/a, en la evaluación del contexto familiar hay que ser especialmente cuidadosos en este aspecto. Esta precaución se debe en gran medida a que se está recogiendo información en un medio que no va a ser el medio prioritario de actuación, y, por otra parte, muchas de las familias de niños con dificultades han tenido y tendrán que comentar datos de la historia de su hijo y aspectos de su vida familiar repetidas veces en varios servicios.

Esto supone hacer un esfuerzo por acotar el campo de información, que va a requerirse de la familia, de forma ajustada a cada caso y en función de la información previa ya disponible (informes anteriores, etc.), evitando los instrumentos cerrados de evaluación que se prestan a la recogida indiscriminada de datos. No toda la información puede resultar igualmente necesaria en todos los casos. Ni por razones de tiempo ni de oportunidad conviene pretender una información exhaustiva de todas y cada una de las variables que se examinan a continuación.

Por otra parte, en una dinámica de colaboración, es fundamental no sólo hacer partícipes a las familias del por qué y para qué de los distintos aspectos que se les pide, sino también incorporar aquellos que desde el punto de vista de la familia son relevantes: sus propias explicaciones, su visión de qué aspectos facilitan y cuáles dificultan el aprendizaje de su hijo, etc.

En la información que las familias aportan pueden distinguirse tres grandes campos, estrechamente relacionados:



A. Datos sobre el alumno/a en su contexto familiar

En gran medida, este primer campo está relacionado con la evaluación del alumno (cap. 6), ya que interesa la expresión de sus capacidades, su estilo de relación, sus preferencias, sus dificultades, sus expectativas, etc., todo ello tal como se manifiesta en el medio familiar. Estos datos permiten conocer mejor el grado de generalización de los aprendizajes escolares, así como contrastar el comportamiento y actitud del alumno en distintos contextos, pudiendo identificar los elementos más constantes y aquellos más dependientes de las variables ambientales. Entre los datos que interesa explorar cabe destacar:

- **Características personales y relaciones sociales:** Es fundamental contar con la percepción que la familia tiene de la forma de ser de su hijo, así como de las relaciones sociales que establece el alumno fuera del contexto escolar.
- **Grado de autonomía:** Este apartado incluye muy distintos aspectos en función de las distintas edades, desde la autonomía en los cuidados fisiológicos en los más pequeños hasta el desenvolvimiento en el barrio en el caso de los más mayores.

- **Juego y ocio:** Conocer las preferencias y gustos del niño en sus actividades lúdicas proporciona interesantes pistas a la hora de tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Salud y otras intervenciones:** Las distintas intervenciones sanitarias, rehabilitadoras e incluso educativas tienen importantes repercusiones en el contexto escolar. Su conocimiento a través de la familia o del propio alumno, permite no sólo precisar el contenido de estas intervenciones sino también recabar su opinión sobre las mismas.
- **Actitud y hábitos en los estudios:** En todas las edades es importante conocer las vivencias de los alumnos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, y, sobre todo con los más mayores, los hábitos y estrategias que han ido incorporando respecto a las tareas escolares en casa.

En muchos de estos apartados, la familia aporta no sólo la visión sobre la situación actual del niño, sino su evolución, es decir, las constantes y los cambios más significativos que se han dado a lo largo de su crecimiento y escolarización.

Por otra parte, cuando el alumno presenta un déficit determinado es imprescindible plantear cuestiones muy directamente relacionadas con el mismo: autonomía para los desplazamientos, comunicación, etc.

B. Datos sobre el propio medio familiar que favorecen o dificultan el desarrollo del niño

En este apartado no se pretende hacer una evaluación exhaustiva del medio familiar, y muy probablemente no todos los casos requieran un conocimiento pormenorizado de todos los puntos que a continuación se señalan. Éstos deben plantearse siempre estrechamente relacionados con el alumno y su evaluación puede ser más operativa si se hace al hilo de los temas señalados en el apartado anterior. Por ejemplo, conocer los planteamientos familiares en torno al juego y ocio a partir de la descripción de cómo ocupa el alumno su tiempo libre.

- **Estructura familiar:** Permite obtener una visión global de la composición familiar, dedicaciones de los distintos miembros, etc., como marco donde ubicar los otros datos.
- **Relaciones familiares y dinámica interna:** Relaciones que se establecen entre los distintos miembros y el sujeto de evaluación. Las relaciones jerárquicas y el ejercicio de la autoridad. Las reglas familiares y la forma de establecer límites. Formas de afrontar los conflictos. Niveles de comunicación. Especialmente importante es la información referida a las pautas educativas y a los aspectos en que se favorece o no la autonomía de los hijos.
- **Valores predominantes:** Por la importancia que tienen sobre el desarrollo del alumno los valores más o menos explícitos predominantes en su medio familiar, es fundamental conocer la valoración que se da en la familia a las distintas capacidades, a los estudios, a las alterna-

tivas profesionales, así como las actitudes ante las diferencias de sexo, las minusvalías, etc.

- **Vida cotidiana y ocio:** El desarrollo de la vida diaria proporciona el marco donde se plasman los valores, las relaciones familiares y las vivencias del alumno. Es un tipo de información que permite establecer el contraste y el grado de coherencia entre la realidad y los ideales que la familia tiene sobre su propio funcionamiento. La forma de entender y vivir el ocio también proporciona indicadores valiosos sobre cómo se entienden las relaciones familiares, el peso del trabajo y los estudios, las actitudes ante la salud y el consumo, etc.
- **Actitud ante las necesidades especiales del hijo:** Es imprescindible recabar el punto de vista de la familia sobre las dificultades y capacidades de su hijo, el origen de las mismas, y las actuaciones que consideran más eficaces. También es necesario conocer cómo las dificultades escolares o las discapacidades están afectando la dinámica y relaciones familiares. Los planteamientos en torno a estos aspectos proporcionarán una idea de hasta qué punto están asumidas las dificultades.
- **Ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje:** La evaluación de las posibilidades de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto familiar van desde los elementos más materiales (condiciones de la casa para el estudio, libros de consulta, etc.) hasta las más personales (predisposición, capacidad, motivación y posibilidades reales de los familiares para ayudar al alumno en distintas actividades). Especialmente relevante en el caso de algunas deficiencias, es la revisión de aquellas medidas específicas que suponen cambios importantes en el medio familiar, pero facilitan considerablemente la autonomía y socialización del hijo (cambios en el sistema comunicativo; materiales específicos; etc.).
- **Relación familia-escuela:** La información sobre la relación pasada y presente que la familia establece con el centro escolar y el profesorado más directamente implicado en la educación de su hijo/a, proporciona indicios fundamentales para plantear las posibilidades de colaboración. Asimismo, estos datos permiten entender algunos de los comportamientos de los alumnos, que reflejan la fluidez o tensión entre ambas instituciones. Dentro de este apartado se incluiría la relación de la familia con el equipo psicopedagógico, dado que se trata de uno de los servicios pertenecientes al ámbito escolar que también influye en buena medida sobre las posibilidades de colaboración e implicación de la familia en el proceso educativo.

C. Datos sobre el entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno

El estudio de los factores que trascienden el entorno familiar debe realizarse también en función de las necesidades del alumno, y no como simple enumeración de recursos o características estadísticas.

- **Características y servicios del pueblo o barrio:** Posibilidades que brinda al alumno. Servicios extraescolares con los que cuenta el alum-



no para atender las necesidades de salud, económicas, sociales, etc., la medida en que la familia los conoce y utiliza, y su grado de satisfacción al respecto.

- **Grupos de referencia fuera del contexto escolar y familiar:** En la Etapa Secundaria cobran especial relevancia los grupos de amistades con los que el alumno se identifica y comparte su tiempo de ocio, el grado de integración en los mismos, y el tipo de valores que sustentan. Asimismo, las relaciones afectivas y de pareja que aparecen en estas edades pueden incidir en el proceso educativo de algunos alumnos y alumnas.

Aspectos particulares de la evaluación del contexto familiar de los alumnos con necesidades educativas especiales

El nacimiento de un niño con algún tipo de deficiencia o dificultades produce en la familia un fuerte impacto; una situación parecida se produce también cuando el trastorno se manifiesta más tarde y es conocido por los padres. Aunque no puede hablarse en estos casos de un único patrón de comportamiento se pueden identificar una serie de características generales en las que coinciden diversos autores:

- Un impacto emocional que da lugar a múltiples reacciones en los padres: rechazo, incredulidad, culpa, vergüenza, etc.
- Cambios en la dinámica y funcionamiento del grupo familiar.
- Cambios en las relaciones sociales y las actitudes con la gente.
- La aparición de una necesidad sistemática de ayuda, asesoramiento, búsqueda de servicios y profesionales especializados en la comunidad y en la escuela.

Asimismo, puede identificarse tres fases en este proceso. En un primer momento el impacto inicial y los sentimientos de incredulidad, culpa, ansiedad, depresión, etc. En un segundo momento, la preocupación por el niño y la búsqueda de ayudas y finalmente la reorganización familiar y equilibrio. Es importante conocer en qué momento de este proceso se encuentra la familia del niño para poder proporcionarles la ayuda que precisen.

Conocer cómo se enfrentan los padres y otros miembros de la familia ante el hecho de tener un hijo con deficiencia, en qué medida la presencia de éste modifica el medio familiar y, en particular, las interacciones que se establecen entre los diferentes miembros de la familia, resulta de gran importancia para tomar decisiones educativas que, en el caso de estos alumnos, trascienden el ámbito estrictamente escolar. La colaboración con la familia ha de tener un doble fin: por un lado, ofrecer información, asesoramiento y apoyo a los familiares de estos alumnos y, por otro, implicarles en el proceso educativo de sus hijos para favorecer su adecuado desarrollo personal y social.

La necesaria colaboración de los padres en el proceso educativo de sus hijos se acentúa en el caso de los alumnos que tienen algún tipo de déficit. Dicha

colaboración resulta fundamental para facilitar la contextualización de determinados aprendizajes y conseguir que éstos sean significativos para el niño, así como en aspectos de autocuidado, independencia y comunicación, y en el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal y actuación e inserción social. Algunos aspectos de especial importancia a valorar en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales son:

- **Aceptación del déficit y sus consecuencias para la interacción padres-hijo.** Es importante cuál es el grado de aceptación del problema del hijo y en qué momento del proceso señalado con anterioridad se encuentran; pero sobre todo lo que debe explorarse es el reflejo de la aceptación o no del déficit por parte de los padres en la relación diaria con su hijo. Normalmente pueden encontrarse aquí algunas claves para comprender diversos aspectos de su desarrollo.

La identificación del problema es, por lo general, la culminación de un largo y agotador proceso emocional. Una vez que los padres saben que su hijo o hija tienen un determinado déficit, muy a menudo se sienten culpables y tratan de buscar alguna razón que lo explique y en muchos casos inician un proceso de búsqueda del “tratamiento mágico” que pueda eliminar el problema. Aunque con el tiempo muchos padres terminan por asumir positivamente el problema de su hijo, algunos se niegan a aceptar el hecho.

- **Expectativas de los padres en relación con las posibilidades de sus hijos.** Además del grado de aceptación es importante identificar el grado de conocimiento sobre las características y dificultades que se derivan del propio déficit y las ayudas que precisan sus hijos para compensarlas y, en definitiva, las expectativas que tienen los padres respecto a las posibilidades de sus hijos; las conveniencias de las expectativas de los padres en la interacción con los hijos han sido puestas de relieve por distintos autores y, por lo general, resultan un lastre para el desarrollo de los niños y niñas con algún tipo de déficit. Por otra parte, los padres de estos niños se suelen plantear mucho antes que otros cuestiones relacionadas con el futuro de sus hijos, sus posibilidades para llevar una vida independiente, para establecer relaciones afectivas, encontrar trabajo, ocupar el tiempo de ocio, etc.
- **Nivel y calidad de la comunicación.** Analizar las características de los intercambios comunicativos que los miembros de la familia establecen con estos niños, especialmente en el caso de aquellos que presentan problemas importantes de comunicación. Cuándo y cómo se dirigen a ellos, con qué finalidad, cómo responde a sus iniciativas comunicativas, qué modalidad comunicativa emplean, cuáles son los refuerzos que ofrecen.
- **Grado de responsabilidad que se otorga al niño y nivel de autonomía en el medio familiar y social.** Resulta decisivo explorar qué tipo de responsabilidades se confían al niño y a la niña en el quehacer diario, tanto en relación con el tipo de juegos que se les permite, como en hacer algunos encargos, como en los aspectos de autocuidado y autonomía en el medio familiar y social. Es también importante conocer el grado de adaptación de la vivienda en el caso de alumnos con deficiencias sensoriales y motoras. También es necesario conocer

cómo se desenvuelve el niño en el barrio, si utiliza autónomamente los transportes públicos, hace compras, si pertenece a un grupo o asociación deportiva o cultural del barrio, cómo emplea el tiempo libre, etc.

Orientaciones y propuestas para la evaluación del contexto familiar

Cuestiones relativas a las fuentes de información y al tratamiento de ésta

Las fuentes posibles de información sobre el contexto familiar pueden ser distintas, y el recurso a una u otra será más adecuado en función de cada caso, aunque siempre debe hacerse lo posible para contar con la participación de los familiares más cercanos al alumno.

— **La familia.** En el momento de planificar el trabajo con una familia es especialmente relevante decidir qué componentes de la misma deben convocarse. Respetando la diversidad de situaciones y la variedad de intervenciones que desde distintos marcos teóricos se proponen, parece fundamental en cualquier caso trabajar con aquellos componentes más directamente responsables del niño, tanto en el plano legal como en el de la vida cotidiana, teniendo en cuenta que ambos aspectos no siempre coinciden. Estas mismas personas serían aquellas con las que se compartirían las conclusiones de la evaluación así como las destinatarias de las posibles orientaciones.

Hay que señalar que algunas familias no están dispuestas a colaborar en el proceso de evaluación, lo cual obliga a recurrir a fuentes más indirectas e incluso a prescindir en gran medida de la información sobre aspectos familiares.

— **El alumno.** De forma más o menos directa, en muchas actividades didácticas el alumnado transmite información sobre su vida familiar: a través de sus dibujos, de sus redacciones y sobre todo de sus comentarios. La participación del alumno como fuente de información en torno al contexto familiar irá aumentando en función de su edad, siendo especialmente relevante en la etapa de Educación Secundaria, donde su perspectiva de los aspectos que favorecen o dificultan sus aprendizajes es fundamental. En el capítulo 5 se sugiere algún instrumento relativo a la percepción del sistema familiar por parte del alumno.

— **El profesorado.** El tutor y/o el profesorado de apoyo, a través de entrevistas a los padres y de informaciones del propio alumno, cuenta también con datos sobre el entorno familiar. El grado de conocimiento dependerá de cada centro, de si existen canales de comunicación fluidos familia-escuela, de cómo se plantea la función tutorial, etc.

— **Otros servicios.** Por último, en determinados casos los servicios sociales, o bien otros servicios educativos, rehabilitadores..., proporcionan, a través de informes, contactos o entrevistas, claves sobre las posibilidades de colaboración de la familia, aspectos sobre su relación con el alumno, etc.

Sea cual sea el origen de la información, siempre hay que tener en cuenta cuál ha sido la fuente, ya que sobre una misma realidad las perspectivas son muy distintas. La evaluación del contexto familiar es tal vez uno de los aspectos de la Evaluación Psicopedagógica que más se presta a la subjetividad. La

ideología, las propias concepciones sobre la familia y las propias vivencias influyen a la hora de comprender a las familias. Por ello hay que ser especialmente cautelosos en el tratamiento de esta información y, en este sentido, podemos señalar algunos requisitos y precauciones importantes:

- Partir de marcos teóricos sobre la dinámica familiar, los factores que inciden en el desarrollo de los hijos, etc., que permitan objetivar el análisis, huyendo del marco de referencia basado en la propia experiencia o en un supuesto “sentido común”.
- Distinguir los datos de las interpretaciones y de las valoraciones. No se trata de que toda la información que se obtenga sea objetiva en el sentido de que sólo se recojan los datos más contrastables; las opiniones, las causas a las que se atribuyen los distintos hechos, las valoraciones... son esenciales para comprender el entorno familiar que rodea al alumno. Ahora bien, es importante que el profesional que realiza la evaluación tenga en cuenta el grado de subjetividad de las distintas informaciones e incorpore esta variable en su análisis.
- Rechazar los canales informales, es decir, los rumores, las informaciones de personas que no tienen por qué intervenir, etc.
- Evitar la multiplicidad innecesaria de fuentes informativas; no se trata de indagar los mismos elementos con el alumno, su familia, sus profesores y otros servicios, sino de elegir las fuentes más adecuadas.
- Asegurar, como ya se ha comentado, la pertinencia en la información que se recoge y la confidencialidad de los datos familiares, evitando trasladar de unos interlocutores a otros las informaciones recibidas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, éstos pueden ser muy variados en función de los distintos casos, la disponibilidad de las familias, el tiempo que los profesionales pueden dedicar, etc. Estas posibilidades van desde cuestionarios a cumplimentar por los interesados hasta la observación directa de la interacción padres-hijos, en el caso de los más pequeños. En general, para la evaluación del contexto familiar no serían adecuados los instrumentos excesivamente cerrados, es decir, aquellos cuyos contenidos estén prefijados de forma rígida, o cuyas preguntas sean tan concretas que no permitan la expresión de cuestiones que son importantes para quien aporta la información. En este documento se opta por la entrevista como el instrumento más recomendable siempre que sea posible.

La entrevista en la evaluación del contexto familiar

Para la evaluación del contexto familiar se considera que la entrevista constituye el instrumento fundamental y privilegiado, que permite una recogida de información más adecuada y una participación más real de la familia en el proceso evaluador. De cara a un correcto desarrollo de la misma se proponen algunas sugerencias en torno a su preparación, su estructura, y la intervención del profesional implicado.

— **Convocatoria y condiciones.** La convocatoria, ya sea personal, telefónica o escrita, debe concretar claramente el objetivo de la entrevista y las

condiciones de la misma (lugar, fecha y hora, familiares que se convocan...), dejando un cierto margen de negociación de forma que no se convierta en una cita imposible para la familia. En general cuanto más explícito sea el mensaje, más segura se sentirá la familia.

Por supuesto, la convocatoria será bastante distinta si la familia es quien realiza la demanda de evaluación o si ésta parte del medio escolar. En este último caso será imprescindible realizar un preámbulo informativo sobre la preocupación en torno al alumno, que justifique la necesidad de un encuentro.

Las entrevistas deben desarrollarse en un lugar –habitualmente la sede del equipo o una dependencia del centro escolar– que se caracterice por ser agradable, privado y libre de interrupciones. Hay que considerar que la comodidad del lugar elegido, la distribución del mobiliario, la forma de colocarse espacialmente respecto a la familia, son mensajes no verbales que comunican la importancia que se concede al encuentro y el tipo de relación profesional que se quiere establecer.

Por otra parte, se debe disponer de un tiempo acotado pero suficiente, conocido por la familia desde el comienzo de la entrevista, evitando la sensación de apresuramiento.

Los sistemas de registro, por ejemplo la necesidad de tomar algunas notas, deben ser comentados con los entrevistados. Si se utilizan sistemas de grabación debe pedirse explícitamente permiso a la familia y explicar el por qué de su utilización. Cuando participan varios profesionales debe también explicarse la razón.

Un aspecto al que los profesionales deben prestar una especial atención se refiere al lenguaje que se utiliza. Hay que tener en cuenta que muchos de los términos habituales, tanto en el equipo como en la relación con los centros, son términos técnicos que resultan opacos para muchas de las familias. Es necesario adaptar el lenguaje al habla cotidiana, propiciando un diálogo donde todos los participantes se sitúen en un mismo nivel de lenguaje, utilizando a veces los mismos términos empleados por las familias, y recurriendo a ejemplos o anécdotas cuando sea necesario.

— **Estructura.** La entrevista debe incluir una primera parte que sirva para recordar el motivo y el objetivo de la misma, y para situarla dentro del proceso de evaluación que se está siguiendo o se va a seguir. Asimismo es importante explicitar la importancia que se concede a la información que pueden proporcionar, e insistir en que la finalidad de todo el proceso se orienta a la mejora de la educación y, por tanto, del progreso del alumno.

El desarrollo propiamente dicho de la entrevista puede realizarse de diversas formas, aunque la información que se quiera recoger sea la misma. Una alternativa consiste en seguir de forma ordenada un guión. En este caso, hay que evitar su aplicación rígida y tener la flexibilidad suficiente para alterar el orden preestablecido, o cambiar el peso que se da a los distintos temas. En otro extremo se sitúan las entrevistas de carácter más libre y espontáneo donde la conversación es guiada no sólo por el profesional sino también en buena medida por los familiares. Esto no debe suponer en ningún caso que el profesional no tenga un esquema previo sobre las categorías de análisis que

considera importantes. Otra alternativa es organizar la recogida de información no tanto en torno a bloques temáticos (estudios, ocio, relaciones con iguales...), sino siguiendo un cierto hilo conductor que permita recoger la misma información de forma más globalizada. Por ejemplo, organizar la entrevista, o al menos parte de ella, en torno al desarrollo de su vida cotidiana.

Sea cual sea la opción elegida, no debe olvidarse que las distintas preguntas o temas que se plantean deben girar en torno a cuestiones relevantes para el proceso educativo del niño; no tiene sentido ni resulta muy eficaz plantear en abstracto cuestiones generales sobre las relaciones familiares o sobre la historia clínica de la madre y del niño. Asimismo, es importante no limitarse a datos meramente descriptivos, invitando a hacer valoraciones, dar opiniones, etc. En todos los casos, sea cual sea el desarrollo concreto, hay que asegurar una participación real y activa, con oportunidades para hablar no sólo de lo que preocupa al entrevistador sino de aquello que preocupa a la familia, siempre que esté más o menos directamente relacionado con el alumno y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es probable que la familia quiera aprovechar el encuentro para pedir alguna información sobre alternativas educativas, recursos, explicaciones sobre procesos evolutivos... Es importante dar respuesta a estas demandas en la medida en que se pueda, de forma inmediata o en futuras entrevistas, pero teniendo especial cuidado en no avanzar soluciones antes de completar el proceso de evaluación y consensuar las medidas con el profesorado.

Por último, la entrevista no debe finalizar sin una breve reflexión sobre lo que ha aportado al proceso de evaluación, y sobre la continuidad de la relación con la familia: cuándo se prevé que se pueda realizar una puesta en común de la evaluación, y si es probable que la familia esté implicada en otras actuaciones en el futuro.

— **Clima y actitudes.** Es importante conseguir un clima de respeto, confianza y empatía, donde los padres en ningún caso se sientan juzgados y comprendan que se comparte con ellos el objetivo de buscar soluciones a las dificultades escolares de los hijos. En este sentido, hay que estar atentos a las señales verbales y no verbales que indican incomodidad, rechazo o actitudes de recelo, e intentar identificar qué matices de la actitud, preguntas o comentarios del profesional están ahondando en esas dificultades.

Una cuestión importante es mantener una cierta imparcialidad respecto a los distintos miembros de la familia, estén o no presentes durante la entrevista. Es fácil que las personas que acudan busquen una cierta alianza con el profesional, responsabilizando de determinadas dificultades a otros familiares. Es fundamental que la actitud de escucha no se confunda con una actitud de complicidad.

En general, la convicción del profesional de que todas las familias tienen no sólo datos importantes que aportar, sino también interés por la educación de su hijo y capacidad para ayudarle en muchos sentidos y colaborar en una u otra dimensión educativa, es la base fundamental para que las estrategias de cara a desarrollar un buen clima surtan efecto.

En síntesis, en la creación de un adecuado clima relacional, el reconocimiento de la familia por parte del profesional no sólo como fuente importan-

te de datos, sino como punto de referencia esencial del niño, como principal interesada en la educación de su hijo, y como grupo con capacidad para contribuir positivamente en muchos aspectos educativos, será la base actitudinal esencial para que las distintas técnicas y estrategias surtan efecto.

■ EJEMPLO DE GUÍA PARA LA ENTREVISTA A LA FAMILIA

MUY IMPORTANTE. Este ejemplo contiene una relación bastante exhaustiva de aspectos que pueden tener interés para la evaluación del contexto familiar.

- Es imprescindible hacer una **SELECCIÓN PREVIA** de dichos contenidos, eligiendo tan sólo los que sean pertinentes y adecuados en cada caso.
- **NUNCA** debe utilizarse como un listado de preguntas a la familia.

A. Datos sobre el alumno en su contexto familiar

Características personales y relaciones sociales:

- *Estado de ánimo habitual*
- *Forma de enfrentar los conflictos y frustraciones*
- *Respuesta ante las reglas familiares*
- *Actitud y estilo ante las tareas cotidianas*
- *Actitud y relación con adultos conocidos y desconocidos*
- *Actitud y relación con iguales*
- *Relación con los distintos miembros familiares*
- *Personas más significativas en su vida extraescolar*
- *Grado de integración y pertenencia a grupos de amigos*
- *Grado de dependencia/independencia en la vida cotidiana*
- *Estilo comunicativo*

Grado de autonomía:

- *Nivel de autonomía en la comida, aseo, control de esfínteres y vestido*
- *Autonomía para los desplazamientos dentro y fuera de casa*
- *Cuidado de sus cosas*
- *Responsabilidades en tareas del hogar*
- *Desenvolvimiento en el barrio y en contextos novedosos*
- *Responsabilidad en la organización de su vida cotidiana*
- *Responsabilidad que asume en la toma de decisiones*

Juego y ocio:

- *Tipo de juegos preferidos*

- *Actividades de ocio dentro y fuera de casa*
- *Preferencia por actividades en solitario o sociales*
- *Grado de independencia para entretenerse*
- *Papel que ocupa dentro del grupo de juegos*
- *Televisión (tiempo que dedica, programas preferidos...)*
- *Deportes y actividades extraescolares*
- *Lectura (tiempo que dedica, lecturas preferidas...)*
- *Otras aficiones*
- *Participación en grupos de scouts, colonias, etc.*
- *Forma de compaginar los estudios con el tiempo libre*
- *Desarrollo de sus fines de semana*
- *Desarrollo de sus vacaciones*

Salud y otras intervenciones extraescolares:

- *Estado general de salud*
- *Sueño y alimentación*
- *Medicación y efectos secundarios*
- *Tratamientos rehabilitadores. Repercusiones en el mundo familiar y escolar*
- *Intervenciones psicoterapéuticas. Repercusiones en el mundo familiar y escolar*
- *Intervenciones educativas extraescolares. Conexión con el centro escolar*

Actitud y hábitos en los estudios:

- *Actitud ante los estudios y el medio escolar*
- *Actitud ante las tareas escolares en casa*
- *Grado de autonomía-dependencia para realizarlas*
- *Hábitos de estudio (Horarios, estrategias...)*
- *Utilización de los recursos materiales y personales disponibles en la casa*
- *Grado de aceptación y utilización de los recursos extraordinarios relacionadas con discapacidades (sistemas de comunicación, materiales específicos, tecnología...)*

B. Datos sobre el propio medio familiar que favorecen o dificultan el desarrollo del niño

Estructura familiar:

- *Composición núcleo familiar*
- *Relación con la familia extensa*
- *Actividades profesionales o académicas de los distintos miembros*

Relaciones familiares:

- Estructura jerárquica
- Relaciones que se establecen con el niño:
 - dedicación y reparto de responsabilidades
 - afinidades y rechazos
- Quién ejerce la autoridad sobre el niño
- Formas de entender y afrontar los conflictos
- Cuáles son las normas fundamentales para los hijos
- Grado de acuerdo en las normas
- Hasta qué punto se cumplen
- Cómo ponen límites los distintos componentes
- Formas de entender y afrontar los conflictos
- Grados de comunicación entre los distintos miembros
- Pautas educativas
- Aspectos en los que se favorece la autonomía o la dependencia en los hijos

Valores predominantes:

- Actitudes, expectativas, reparto de tareas respecto a los distintos sexos
- Actitudes ante otras culturas o subculturas; ante los cambios sociales
- Actitudes ante las personas con discapacidades
- Preocupación por la salud, hábitos saludables, etc.
- Actitud ante el consumo
- Valoración de las relaciones sociales fuera del contexto familiar (amistades...)
- Implicación en la vida comunitaria
- Valoración de distintas capacidades (Intelectuales, sociales...)
- Importancia que se da a los estudios y a los distintos contenidos curriculares
- Actitud ante las distintas alternativas profesionales
- Identificación con grupos culturales, étnicos o religiosos

Vida cotidiana y ocio:

- Rutina habitual en jornadas escolares y en fines de semana
- Momentos de mayor relación con el hijo
- Momentos más conflictivos
- Actividades predominantes
- Valoración del ocio
- Ocio compartido con hijos y ocio exclusivo de padres
- Fomento de actividades deportivas en los hijos

- *Papel de la TV. Límites y normas al respecto*
- *Fomento del contacto con iguales*
- *Fomento de la lectura*

Actitud ante las necesidades especiales del hijo:

- *Aspectos que más les preocupan respecto a la evolución de su hijo*
- *Aspectos que consideran más positivos en su hijo*
- *Causas a las que atribuyen las dificultades (genético, escolar, familiar, falta de esfuerzo...)*
- *Expectativas respecto a las posibilidades actuales y futuras de un hijo*
- *Grado en que se asumen las dificultades y el propio déficit del hijo*
- *Influencia en la dinámica y relaciones familiares*
- *Nivel de información, ideas y creencias sobre déficits específicos*
- *Calidad de la comunicación de los padres (y hermanos) con el hijo*

Ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- *Actitudes y actuaciones ante los éxitos y fracasos escolares del hijo*
- *Percepción de la propia responsabilidad e influencias en el proceso educativo-escolar del hijo*
- *Percepción de la propia capacidad de ayuda*
- *Clima-relación que se crea en la colaboración en torno a tareas escolares y opinión sobre las mismas*
- *Materiales de apoyo al estudio (libros, etc.)*
- *Condiciones ambientales para el estudio (ruido, aislamiento...)*
- *Momentos de intervención del adulto*
- *Disposición a hacer cambios y adaptaciones en la vida familiar en función del déficit*
- *Actuaciones desarrolladas hasta el momento (en el hogar, con el colegio, etc.). Valoración del éxito o fracaso de las mismas*
 - *Adaptaciones en la comunicación*
 - *Adaptaciones en los espacios y materiales*
 - *Apoyos personales (clases particulares, tratamientos específicos...)*
- *Aspectos en los que los padres colaborarían con gusto*
- *Aspectos para los que no se sienten capacitados o motivados*
- *Posibilidades reales de dedicación a los hijos en función de horarios laborales y otras actividades*

Relación familia-escuela:

- *Percepción de la relación con el profesorado implicado*
- *Grado de información sobre la marcha escolar del hijo*
- *Valoración de los cauces de comunicación con la escuela*
- *Grado de satisfacción con la educación-currículo que se proporciona*

- Opinión sobre el régimen de escolarización (*Integración, C. Específico...*)
- Expectativas cumplidas y no cumplidas
- Participación en las actividades conjuntas familias-escuela (*Reuniones, fiestas, etc.*)
- Participación en el APA, Consejo Escolar, etc.
- Nivel de sintonía- divergencia respecto a la escuela en cuanto a las preocupaciones en torno al hijo
- Conocimiento y opinión sobre de las alternativas educativas en el momento presente o en el futuro (*Programa de Integración, Itinerarios educativos...*)
- Grado de intercambio de medidas especiales entre la familia y la escuela (*adaptaciones de acceso*)
- Historia escolar del niño vista por la familia (*Cambios en la escolarización, satisfacción o rechazo de distintas instituciones*)
- Demandas y expectativas respecto al propio equipo
- Experiencia con otros equipos o profesionales de la orientación

C. Datos sobre el entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno

Características y servicios del pueblo o barrio:

- Zonas verdes y equipamiento recreativo
- Posibilidades de contactar con asociaciones o personas que tienen necesidades similares
- Servicios médicos, sociales, educativos... a los que asiste o puede asistir el niño
- Nivel de conocimiento de la familia de los recursos disponibles
- Grado de participación de la familia en los mismos
- Grado de satisfacción con dichos servicios

Grupos de referencia fuera del contexto escolar y familiar:

- Pandillas, "tribus", etc. con las que se identifica el alumno
- Relaciones afectivas y de pareja
- Grupos con los que habitualmente se relaciona
- Valores predominantes en dichos grupos
- Grado en que consigue integrarse el alumno
- Papel que desempeña en dichos grupo

Guía para la autoevaluación de la entrevista con las familias

En todos los puntos, si la respuesta es negativa, habría que preguntarse:

- ***¿por qué?***
- ***¿qué se hubiera podido hacer para evitarlo?***
- *¿Sabía la familia claramente a qué venía?*

- ¿He cumplido las condiciones –objetivo fijado, horario, duración...– establecidas?
- ¿El espacio era adecuado en cuanto a comodidad y privacidad?
- ¿El horario estaba ajustado a las posibilidades de la familia?
- ¿He utilizado un lenguaje comprensible para mis interlocutores?
- ¿He situado la entrevista dentro del proceso evaluador y he explicado a grandes rasgos en qué consiste dicho proceso?
- ¿Estaba suficientemente preparada y adecuada al caso la selección de contenidos a tratar?
- ¿He incluido otros datos que a la familia le parecían relevantes?
- ¿Se ha creado un clima de intercambio relajado y agradable?
- ¿He mantenido una actitud imparcial ante los distintos miembros de la familia?
- ¿Se han tratado no sólo las dificultades del niño y de sus relaciones familiares, sino también los aspectos positivos?
- ¿He aclarado algunas de las dudas que surgían a los padres? ¿He aplazado las respuestas que deben esperar al final de la evaluación?
- ¿Se han concretado los siguientes pasos (puesta en común de las conclusiones de la evaluación, seguimiento, etc.)?
- Otras consideraciones sobre mis actitudes e intervenciones en el desarrollo de la entrevista:
- Conclusiones para el próximo encuentro con la familia:
 - Aspectos a modificar:
 - Temas que han quedado pendientes:
 - Acuerdos:

Registro y organización de la información. Pautas para la redacción de informes

En los capítulos anteriores se han analizado los ámbitos en los que necesariamente debe plantearse la Evaluación Psicopedagógica (contexto escolar y familiar; aula; y el propio alumno) y se han propuesto distintos instrumentos para recabar información relevante que sirva de fundamento a la toma de decisiones encaminada a concretar las medidas necesarias para el progreso del alumno. Tales medidas pueden tener como destinatario al propio alumno (propuesta curricular y servicios necesarios) pero también el aula y el centro escolar como institución o la familia.

A tal fin es necesario proceder, respecto a la información, con una serie de cautelas y rutinas que aseguren un correcto registro y custodia así como una fácil y adecuada utilización por parte de los que, de una u otra forma, han de participar en la toma de decisiones o puedan ser destinatarios de las mismas. A menudo surgen en este campo dificultades que ponen en peligro la calidad del trabajo y el esfuerzo realizados; bien porque la información no se categoriza convenientemente y sólo se abordan parcialmente y de forma sesgada algunos de los ámbitos o bien porque resulta incomprensible o ininteligible por los profesionales, y/o los destinatarios.

Como se recordará el proceso de Evaluación Psicopedagógica se inicia tomando contacto con el objeto de estudio recogiendo y analizando toda la información que da origen a la demanda, lo cual permite plantear la *hipótesis* que actuará como "hilo conductor" en la selección de las *preguntas* en torno a lo que se considera necesario evaluar. Para encontrar sus correspondientes respuestas se han de determinar los *ámbitos que es necesario explorar* y los *procedimientos* que se van a utilizar a tal fin, con sus criterios de uso. Los datos que los instrumentos proporcionan, tras su oportuna *organización*, y tras su *análisis*, proyectado sobre la pantalla del propósito general de la evaluación y de la naturaleza de las tareas propuestas, son los que permiten obtener las respuestas que se recogen en las *conclusiones* del proceso de Evaluación Psicopedagógica.

Estas conclusiones pueden recomendar reflexionar sobre el propio plan de evaluación desarrollado, reanalizando su demanda, reformulando su hipótesis, replanteando sus preguntas, reconsiderando los ámbitos y procedimientos de evaluación, y/o reinterpretando sus datos. O pueden suponer ya el punto de partida para la concreción de la *respuesta educativa* que siempre estará en el horizonte de cualquier proceso evaluador.

En cualquier caso, tanto la información más relevante obtenida en los diversos ámbitos explorados como las conclusiones, se recogen en un informe psicopedagógico, que se convierte en el instrumento fundamental de comunicación tanto entre los profesionales del E.O.E.P. o del D.O. como hacia la Administración, en los casos que así esté regulado, como hacia los padres y/o alumnos o bien hacia otros profesionales. No obstante, téngase presente que tanto el contenido del informe como sus aspectos formales pueden no ser coincidentes en función de los posibles destinatarios de dicho informe. Es decir, no tiene por qué ser idéntico el informe que eventualmente pudiera entregarse a las familias o a otro centro o el que se quede guardado en el lugar de trabajo del E.O.E.P. o del D.O.

En este apartado se concreta lo que se entiende por informe psicopedagógico y se ofrecen algunas pautas para su redacción, al tiempo que se presenta una propuesta de ámbitos en los que se aconseja registrar y organizar la información procedente de la Evaluación Psicopedagógica. Naturalmente se trata de una propuesta abierta que cada E.O.E.P. y D.O. podrá adaptar tanto a su modelo de trabajo como a las necesidades de los alumnos y alumnas.

De todas maneras, lo realmente importante es asegurar que la información que va dar pie a las conclusiones y que, por tanto, va a tenerse presente en la toma de decisiones recoja todos los elementos críticos presentes en el proceso de evaluación y que han sido considerados en los capítulos III, IV y V de este documento.

El informe psicopedagógico. Definición, características y organización

El informe psicopedagógico es un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, por un lado, se da razón de la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo –fundamentalmente a partir de la interacción con los adultos (padres y profesor), con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje– y, por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso; todo ello como resultado de un proceso de Evaluación Psicopedagógica.

A continuación se analizan los conceptos presentes en la definición y algunas de sus consecuencias.

Se ha indicado que el informe psicopedagógico es de naturaleza administrativa; el hecho de que sea la propia Administración Educativa la que regula y prescribe en determinadas circunstancias la necesidad de un documento de este tipo, le confiere pues una naturaleza administrativa. Pero no es sólo la Administración Educativa; el acceso a determinadas becas o servicios –dependientes por ejemplo de Asuntos Sociales o de Trabajo– o algunas decisiones de carácter judicial exigen un informe psicopedagógico. Además al tratarse de un servicio público –E.O.E.P. y D.O.– sus informes tienen un carácter oficial que no siempre tienen otro tipo de informes, por ejemplo, los provenientes del ejercicio privado de la profesión.

Se decía también que tiene una naturaleza técnica; sin duda ésta es la más obvia dado su contenido, los instrumentos utilizados, la formación específica del profesional que se responsabiliza de ellos y su finalidad que no es otra que servir de base a las decisiones que eventualmente puedan tomarse para el ajuste de la ayuda pedagógica a las necesidades educativas del alumno.

De todas maneras, aunque sobresale mucho más su carácter técnico, no puede olvidarse que a menudo un informe psicopedagógico puede servir para que un ciudadano vea reconocidos sus derechos, por lo que debe acometerse su redacción con total responsabilidad.

Este carácter administrativo, oficial, exige que cuando un informe psicopedagógico deba surtir efectos fuera del ámbito de trabajo de los profesionales ha de reunir algunos requisitos, entre los que conviene señalar la autoría y la confidencialidad.

- a) Debe quedar claro, con su firma, el profesional o profesionales que participan en su redacción, así como debe estar perfectamente identificado con su membrete y sello oficial el E.O.E.P. o el D.O. que lo emite.
- b) Debe garantizarse la confidencialidad del contenido; la confidencialidad es un requisito contemplado en los códigos deontológicos profesionales, por lo que no es necesario abundar en su necesidad.

Durante el proceso de Evaluación Psicopedagógica no se deben recabar más datos que los que se estimen necesarios y apropiados para responder a su propósito; y los que se incluyan en el informe resultante están sujetos al deber y al derecho al secreto profesional (excepto autorización expresa en sentido contrario por quien corresponda); esto es especialmente significativo en lo referente al componente sociofamiliar de la Evaluación Psicopedagógica, de cuya situación se ha de informar siempre con suma cautela, ante un potencial uso no previsto. Además, de la confidencialidad de los informes psicopedagógicos también *son responsables sus destinatarios (colegios, administraciones, servicios...)*, por lo que en los mismos se ha de reflejar explícitamente este requisito.

Por otra parte, la naturaleza técnica del informe exige también que los datos y conclusiones que se incorporen sean rigurosos y contrastados. Deben hacerse constar los motivos y objetivos de la evaluación; los procedimientos y técnicas utilizados para obtener la información, el procedimiento seguido así como el grado de validez de los resultados a juicio de los profesionales. Por otra parte, no se deben formular con la misma certeza todas las aseveraciones que se incluyan en el Informe Psicopedagógico, distinguiendo lo que son inferencias, interpretaciones, de lo que se considere suficientemente fundamentado. Del mismo modo se debe hacer mención de la dimensión temporal del informe; es decir, se debe afirmar su carácter actual, sujeto a las posibles variaciones como fruto de la experiencia escolar, por lo que deberá establecerse plazos para su actualización.

Otra de las características del Informe Psicopedagógico es la de constituir un documento para la comunicación de los resultados de la Evaluación Psicopedagógica. Por tanto, el informe ha de ser eminentemente descriptivo y comprensible por sus destinatarios, y su lenguaje, extensión y contenido ha de estar adaptado a ellos.

De lo anterior se deduce que, de hecho, puedan existir distintas “versiones” de un mismo informe psicopedagógico según sean sus destinatarios y el objetivo del mismo (p.e. traslado de centro por cambio de domicilio familiar; participación en un programa de diversificación curricular). Estas “versiones” pueden variar en cuanto a su estructura, el tipo y amplitud de la información, los ámbitos que se enfatizan, etc. En todo caso, siempre asegurarán su claridad y pertenencia a los fines que se persiguen, evitando conceptos que fácilmente puedan degenerar en etiquetas devaluadoras y discriminatorias para el alumno.

En este sentido, el valor comunicativo del informe psicopedagógico depende también del grado de concreción de las aseveraciones y sugerencias que realice. Por tanto, y aunque suponga mayor compromiso del profesional con el contenido de su informe, se deben evitar las formulaciones genéricas, neutrales y aplicables a la mayor parte de los alumnos.

No puede olvidarse, por otro lado, que la dimensión comunicativa del informe psicopedagógico se ve potenciada mediante un comentario personal con los destinatarios. Los encuentros que a tal fin se concierten pueden servir para que los E.O.E.P. y los D.O. aporten las aclaraciones y explicaciones complementarias que se precisen, para que reciban las opiniones y dudas de los receptores, y para sentar las bases de las actuaciones futuras, más o menos inmediatas.

El informe psicopedagógico, es también por su naturaleza un documento archivable; es decir, constituye un testimonio duradero de la Evaluación Psicopedagógica realizada, de las recomendaciones ofrecidas, y de las posibles decisiones adoptadas. Por ello, los E.O.E.P. y D.O. deben garantizar su custodia, y asegurarse de su recepción y buen fin por parte de los destinatarios. Pero el informe psicopedagógico no sólo se debe considerar como un documento archivable por su potencial uso administrativo; también lo es por su definición como documento que organiza los resultados y recomendaciones derivados de un estudio técnico que, generalmente, se realiza con vocación de continuidad. Tras la conclusión del proceso, su plasmación escrita constituye ya un antecedente para futuras intervenciones psicopedagógicas. Por tanto, los informes psicopedagógicos se deben conservar durante toda la escolaridad de los alumnos, por el “rastreo” que van dejando durante la misma, y al que siempre se recurrirá a efectos de la reconsideración o continua actualización de las medidas educativas que se vayan determinando a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos.

Finalmente, la definición incluye de forma explícita la finalidad última del informe psicopedagógico; éste ha de orientarse a la concreción de las necesidades educativas de los alumnos en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que se les debe prestar. Las conclusiones, pues, deben recoger las decisiones básicas respecto a la respuesta educativa (tipo de escolarización; capacidades y contenidos a desarrollar; aspectos organizativos y metodológicos; y cuestiones relativas a la evaluación) y a los servicios personales y materiales necesarios para llevarla a cabo.

A continuación se presenta una “estructura básica” para tales informes con los ámbitos en los que se aconseja organizar la información.

Más que proponer un modelo o protocolo de informe –que si bien pudiera en algunos casos simplificar la labor de los profesionales, en otros muchos podría encorsetar la redacción de los informes y en ocasiones limitar la comu-

nicación– se ha optado por presentar de forma ordenada los distintos apartados que deberían formar parte de todo informe psicopedagógico dado que en ellos se recoge la información más significativa, de acuerdo con la naturaleza contextual e interactiva del desarrollo y del aprendizaje del alumno o de la alumna y de su contexto, la valoración que de ella hacen los profesionales y las conclusiones más relevantes.

Se trata pues de una propuesta de organización de la información claramente abierta y flexible que no tiene por qué traducirse directamente en un modelo de informe estandarizado. Además, como se ha indicado, la estructura, el contenido, e incluso los aspectos formales, van a variar según sean los destinatarios o si se redacta exclusivamente para su utilización interna por los profesionales de los E.O.E.P. o de los D.O., por lo que no tendría demasiado sentido ofrecer un modelo acabado de informe.

En consecuencia los apartados que se incluyen a continuación deben ser considerados como indicadores de contenidos a incluir en el informe psicopedagógico, a partir de los cuales los E.O.E.P. y los D.O. adoptarán sus propios formatos de acuerdo con sus criterios y las características del informe (objetivos, destinatarios).

■ ORGANIZACIÓN DEL INFORME PSICOPEDAGÓGICO

1. DATOS PERSONALES

Permiten identificar civil y escolarmente al alumno en el momento de la evaluación, y evitan consultar su ficha personal innecesariamente. Por tanto, al menos reflejarán su nombre, fecha de nacimiento, fecha de evaluación, edad (en años y meses), colegio, nivel educativo, modalidad educativa, domicilio, teléfono, nombre de los padres, etc.

2. MOTIVO DE EVALUACIÓN

Se señalan de forma resumida las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención del E.O.E.P. o del D.O. y las razones por las que se atiende. Puede incluirse una breve referencia a los problemas apuntados por los profesores a partir del instrumento para la detección sugerido anteriormente. También se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién está orientada, y la documentación complementaria que se aporta a la misma.

3. INFORMACIÓN RELATIVA AL ALUMNO

a) Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas

Se incluirá aquí la información relativa al equipo biológico de base del alumno o de la alumna así como a la salud que pueda incidir en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Si procede, se hará mención de las medidas tomadas en este campo en relación con los motivos que originan la Evaluación Psicopedagógica.

b) Desarrollo general

La información recogida en este sentido será la que se estime relevante y pertinente para la adopción de medidas educativas (curriculares y de apoyo), por lo que tendrá que ser significativa para el profesorado.

Los datos sobre el desarrollo general del alumno o de la alumna contemplarán las siguientes dimensiones:

- Capacidades (cognitivas, incluyendo las propiamente comunicativo-lingüísticas; motrices; y sociales/relacionales).
- Condiciones personales de discapacidad (cuando proceda).
- Aspectos psicológicos y emocionales.

El contenido de los apartados 2 y 5 del capítulo III va a ser útil a los profesionales para planificar la evaluación de estas dimensiones y para organizar la información.

c) Nivel de competencia curricular

En este apartado del informe psicopedagógico se recogerán las conclusiones relativas a los puntos fuertes y débiles de las competencias del alumno o de la alumna respecto al currículo que se les propone. Los instrumentos sugeridos en el apartado 1 del capítulo III pueden ser útiles para recabar la información necesaria. Para la redacción de este apartado debe contarse con la información que pueda facilitar el profesor; si bien la colaboración del profesoral y como se ha reiterado en múltiples ocasiones, es siempre necesaria, en este caso está todavía más indicada.

d) Técnicas y procedimientos de evaluación

Se relacionarán aquí todos los instrumentos y técnicas utilizadas, independientemente de su naturaleza, y se expresarán los resultados obtenidos, cuando sean objetivos y escuetos, siempre que sean útiles al destinatario.

e) Conducta durante la evaluación

Es necesario describir la actitud del alumno observada durante las sesiones de evaluación, y en particular cuando la Evaluación Psicopedagógica incluya sesiones de trabajo individual, por constituir una variable del proceso que puede facilitar parcialmente la interpretación de los resultados obtenidos. Además, conviene describir brevemente las situaciones de evaluación.

4. ASPECTOS RELATIVOS AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA Y EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Fundamentalmente se incluye aquí la información que pudiera desprenderse del contenido del capítulo IV.

En primer lugar se hace referencia tanto a aspectos relacionados con la metodología en el aula como a la interacción del profesor con los alumnos y la de éstos entre sí y con los contenidos de aprendizaje. También debe darse cabida al estilo de aprendizaje y a la motivación para aprender; es decir, las características individuales con las que los alumnos y alumnas afrontan la actividad escolar.

Puede recogerse, en segundo lugar, la información obtenida a partir de las orientaciones y de los instrumentos sugeridos en el apartado 3 del capítulo IV y que pueda ser relevante para la mejor comprensión de las dificultades o problemas que inciden en el aprendizaje de un alumno o grupo de alumnos. Lo importante es señalar aquellos aspectos sobre los que sea necesario incidir para mejorar el centro educativo en sus distintas dimensiones con objeto de facilitar el progreso de los alumnos y, en su caso, de prevenir posibles desajustes.

Debe tenerse presente, de todas maneras, que según sean los destinatarios del informe, habrá que cuidar en particular la redacción de este apartado, tomando las precauciones y cautelas necesarias.

5. ASPECTOS RELATIVOS AL CONTEXTO FAMILIAR

Para la redacción de este apartado pueden seguirse las orientaciones que se facilitan en el capítulo V. Este es también un punto especialmente delicado del Informe Psicopedagógico. Parte de la información que recoja puede ser, hasta cierto punto, neutral (i.e., composición familiar, datos socioculturales...). Pero el contenido tal vez más significativo de este componente de la Evaluación Psicopedagógica (i.e., relación de la familia con la escuela, vida familiar del alumno, servicios que atiendan a la familia...) en muchas ocasiones puede implicar aspectos y valoraciones que afectan a la intimidad de la vida familiar, por lo que debe insistirse en ser extremadamente prudentes y respetuosos. En general el informe debería limitarse a las informaciones que pueden ser de utilidad al destinatario para una mejor comprensión y ayuda del alumno.

6. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La información precedente, organizada en tres grandes bloques (alumno; aula; institución) debe servir para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos. En este sentido deben evitarse dos riesgos que aparecen a menudo cuando se llega a este punto; por un lado quedar preso de las informaciones parceladas propias de cada uno de los ámbitos señalados sin llegar a contrastar los distintos datos en aras de una visión de conjunto; por otro, complacerse en la descripción detallada de los problemas y de los déficits, en un ejercicio más propio de los abordajes clínicos.

Interesa, lógicamente, una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias, sean de carácter curricular o de medios personales y materiales, para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. No está de más recordar que las necesidades edu-

cativas especiales de un alumno remiten a las ayudas que éste necesita para progresar.

Así pues, la identificación de las necesidades educativas de un alumno puede entenderse como la síntesis del proceso de su Evaluación Psicopedagógica y el soporte a la planificación de su respuesta educativa.

7. CONCLUSIONES

Se incluyen en este apartado las orientaciones que puedan dar paso a la toma de decisiones, por parte de los órganos competentes, que aseguren el ajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje a las características y necesidades de los alumnos y alumnas. En general, las orientaciones tenderán a facilitar la adaptación de la propuesta curricular y a determinar los servicios necesarios para llevarla a cabo y, en este contexto, podrá incluirse la propuesta de escolarización.

Es decir, a partir especialmente de las necesidades detectadas, y en particular de las capacidades y competencias desarrolladas por los alumnos, podrán incluirse indicaciones respecto a las áreas y a los contenidos a priorizar en la propuesta curricular. A partir de la naturaleza de la propuesta curricular, se estará en condiciones de precisar los recursos educativos más específicos que un alumno o alumna –o grupo de ellos– pueden requerir para progresar, aunque siempre tendrán éstos un carácter complementario a los ordinarios; entre los servicios más comunes pueden contemplarse los personales, los materiales así como las adaptaciones del entorno.

Sólo a partir de la propuesta curricular y de los servicios necesarios para llevarla a cabo es conveniente plantear la propuesta de escolarización, teniendo en cuenta la realidad de las escuelas de la zona y las expectativas de la familia.

Es necesario que las orientaciones sean lo más concretas posibles, con objeto de que los órganos competentes puedan con mayor facilidad formarse un criterio y tomar las decisiones adecuadas.

Se ha organizado la presentación de la información en torno a unos apartados en los que puede vertebrarse el informe. Se ha insistido suficientemente en que tanto la extensión como el contenido de los apartados puede variar en función de la naturaleza del informe y de los destinatarios. De todas maneras, téngase presente que el informe no agota toda la información que debe guardarse de un alumno; deben asimismo archivar otros datos, comentarios, registros observacionales, pruebas, registros de reuniones y/o entrevistas...; es decir, toda la información que permite sustentar las conclusiones.

La Evaluación Psicopedagógica en relación con los procesos de adaptación del currículo y de evaluación de los aprendizajes

Tal y como se señalaba en el capítulo II la Evaluación Psicopedagógica está considerada una actuación necesaria para fundamentar los procesos de adaptación significativa del currículo, y en definitiva para tratar de garantizar a los alumnos o alumnas que precisan de tales adaptaciones, una respuesta educativa equilibrada y relevante para sus necesidades educativas.

Sin duda alguna, la “planificación” de tales medidas de adaptación (tipo, amplitud, duración, etc), resulta una tarea compleja y comprometida, pues puede llegar a afectar a las posibilidades (bien sea a corto, medio o largo plazo) de un alumno o alumna para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria y la consiguiente titulación. Pero si la planificación resulta un primer paso de importancia, no lo es menos el “seguimiento” y la “evaluación” de dicho proceso de adaptación.

Como se señala más adelante, es indudable que en la práctica profesional de los orientadores está asentado el trabajo de planificación y desarrollo de tales adaptaciones, pero no tanto “la evaluación” de ese trabajo. Algo semejante puede decirse respecto a la creciente demanda de apoyo y asesoramiento por parte del profesorado, para la evaluación de los aprendizajes, y para los consiguientes procesos de acreditación en consonancia con los principios que la Reforma educativa está queriendo impulsar, tarea que resulta especialmente compleja y comprometida en el caso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Por estas razones ha parecido oportuno dedicar este capítulo a una cierta revisión de estas dos tareas, fuertemente demandadas a los profesionales de los E.O.E.P./D.O. y que pueden verse enormemente enriquecidas con la perspectiva que aporta la conceptualización y desarrollo que hasta aquí se ha venido haciendo sobre la Evaluación Psicopedagógica.

A menudo, la concreción de la oferta educativa para un determinado alumno o grupo de alumnos supone la modificación y/o adaptación de las programaciones del aula previstas con carácter general, con objeto de ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades educativas y características particulares.

Hasta cierto punto, la modificación y/o adaptación del currículo es inherente a la lógica de adaptación que caracteriza la propuesta curricular de la reforma educativa y, por lo tanto, forma parte de la práctica educativa espe-

La evaluación de las modificaciones y/o adaptación del currículo y de los servicios

rada de cualquier profesor. Es decir, todo profesor debe tomar habitualmente decisiones orientadas a ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades de los alumnos con objeto de facilitar y estimular su progreso personal y académico.

Sin embargo, como puede suponerse, no es a este tipo de adaptaciones a las que aquí se hace referencia de manera más específica. En ningún modo quiere darse a entender que aquellas modificaciones y/o adaptaciones no deban ser objeto de evaluación, pero en la medida en que se trata de decisiones ordinarias del profesor, han de ser contempladas en el marco de la evaluación que con carácter general debe realizar el propio profesor o los órganos correspondientes del centro.

Antes de entrar de lleno en la evaluación, es necesario precisar lo que se entiende por adaptación significativa del currículo. Se reserva el concepto de adaptación significativa del currículo, para cuando el proceso seguido cumple unos requisitos: Se trata de una medida *razonada* en base a la naturaleza de las necesidades del alumno y las características del contexto escolar; tiene un carácter *extraordinario*, en cuanto que se aparta de lo que con carácter general requiere la mayoría de los alumnos; en ocasiones, puede tener *trascendencia* en la vida académica del alumno si comporta itinerarios curriculares no conducentes a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria; y, también en este caso, con la adaptación se persigue el máximo desarrollo personal y social de los alumnos.

Debe advertirse, de todos modos, que el hecho de que determinadas necesidades de los alumnos, asociadas o no a condiciones personales de discapacidad, exijan respuestas diferenciadas en mayor o menor grado, no justifica –como sucede a menudo– que las adaptaciones se conciban como algo “particular” que afecta a un determinado alumno sin prácticamente relación con la dinámica de la clase. En consecuencia, debe rechazarse una concepción de las adaptaciones asociada sólo a un recurso tecnológico para unos alumnos o alumnas.

A pesar de que, en la práctica, las adaptaciones del currículo pueden revestir distintas formas, desde un punto de vista funcional, es decir atendiendo a la naturaleza de su contenido, pueden diferenciarse según afecten o no de forma significativa a los componentes prescriptivos del currículo; es decir, a los objetivos generales de la etapa, a las áreas, a los contenidos y a los criterios de evaluación.

Puede decirse, en la práctica, que las adaptaciones se consideran significativas

“cuando modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación de dichas áreas y, por lo tanto, al grado de consecución de las capacidades de la etapa correspondiente”¹.

1. Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.

Si bien en los últimos años se han llevado a cabo –con mayor o menor fortuna– múltiples iniciativas tendentes a proveer adaptaciones curriculares a los alumnos que las pudieran precisar –tendencia que ha de verse necesariamente incrementada de acuerdo con la progresiva extensión de la reforma y, en particular, con la ampliación del programa para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros que imparten educación secundaria obligatoria– no obstante, la evaluación de estas adaptaciones constituye todavía una práctica con escasa tradición y muy poco desarrollada.

Pocas veces tales adaptaciones curriculares, una vez elaboradas, son objeto de evaluación por parte de los propios profesores y de los profesionales de los E.O.E.P. o de los Departamentos de Orientación, cosa que difícilmente puede explicarse si se tiene en cuenta su trascendencia, dado que definen las experiencias de enseñanza y aprendizaje de un buen número de alumnos a lo largo de su escolaridad. Las razones, seguramente, son muchas y diversas aunque no es difícil detectar un común denominador: las prácticas educativas dirigidas a los alumnos con necesidades especiales, por lo general, no suelen ser evaluadas, sea por falta de modelos e instrumentos, sea por falta de interés. Además en el caso de este tipo de adaptaciones, se da con frecuencia otra circunstancia: La tendencia a “cosificarlas” en “programas individuales” que progresivamente se usan de forma descontextualizada que puede llevar a su fosilización, quebrantando su mayor virtualidad; es decir, ser el resultado del proceso de ajuste de una determinada programación de aula a las necesidades particulares de un alumno o grupo de alumnos.

No obstante, lo que está fuera de duda es la necesidad de incorporar a la práctica psicopedagógica la evaluación de las adaptaciones significativas del currículo² que, como es sabido, pueden concretarse en realidades (procesos y productos) de muy distinta naturaleza de acuerdo con el contexto escolar y las necesidades a las que se pretenda responder. En todo caso, la evaluación deberá contemplar las siguientes dimensiones:

- a) el proceso de toma de decisiones conducentes a la adaptación y/o modificación del currículo;
- b) la calidad de las adaptaciones y/o modificaciones del currículo, y los resultados;
- c) los apoyos y servicios necesarios para llevarlas a cabo.

Conviene dejar claro, desde un principio, que el proceso de evaluación debe ser fruto de la colaboración entre los profesionales, que han participado en la toma de decisiones como en su desarrollo, y el psicólogo o pedagogo. En efecto, como anteriormente se ha señalado, las distintas dimensiones de la evaluación implican actuaciones educativas de distinta naturaleza en las que pueden intervenir distintos agentes. Algunas de las prácticas evaluativas pueden ser asimiladas sin demasiados problemas a las que el profesor lleva a cabo con carácter ordinario en relación con el progreso académi-

2. Lo propio puede decirse de los “Programas de Diversificación Curricular” en lo que tienen de adaptación y modificación sustancial de la propuesta curricular que se oferta a los alumnos y alumnas que cursan tales programas.

co de los alumnos; otras, sin embargo van a requerir el concurso del E.O.E.P. o del Departamento de Orientación.

Por otra parte, parece razonable afirmar que la evaluación de las adaptaciones significativas del currículo no va a requerir el uso de instrumentos específicos. Lo importante es que los profesionales se acostumbren a evaluar las adaptaciones y modificaciones del currículo y se doten de las estrategias y procedimientos adecuados entre los que la observación directa del alumno en el contexto escolar y el análisis/valoración de algunas prácticas educativas ocupan un lugar relevante. Las pautas que se sugieren a continuación pueden servir de guía al psicólogo/pedagogo en el momento de abordar la planificación de la evaluación de las adaptaciones del currículo y, por supuesto, para llevarla a cabo de acuerdo con las dimensiones descritas.

La evaluación del proceso de toma de decisiones

La evaluación del proceso de toma de decisiones que ha de permitir la modificación y/o adaptación significativa de la propuesta curricular para un alumno o grupo de alumnos, o bien la provisión de determinados medios para acceder al currículo y, en su caso, para utilizar los distintos equipamientos escolares, ha de girar en torno a los siguientes aspectos fundamentales:

- a) asegurar que se trata de una medida razonada, tanto desde un punto de vista psicopedagógico como organizativo, y ajustada a las necesidades del alumno;
- b) asegurar su carácter extraordinario; es decir, las necesidades del alumno no pueden ser razonablemente satisfechas a partir de los medios al alcance del profesor y de las prácticas educativas más comunes;
- c) asegurar que la decisión sea el fruto de un proceso compartido por los diferentes profesionales que intervienen en la educación del alumno: el tutor, los profesores, E.O.E.P./Departamento de Orientación, especialistas, Departamentos, y los órganos de coordinación pedagógica y de dirección del centro;
- d) asegurar la participación de los padres o tutores, en el grado establecido por la Administración Educativa.

Las siguientes cuestiones pueden orientar la evaluación de esta dimensión:

1. *¿Las decisiones se toman en base a un proceso de identificación de las necesidades del alumno y/o de los alumnos, de acuerdo con el concepto de enseñanza/aprendizaje que caracteriza la reforma?*
2. *¿Han sido identificadas las necesidades especiales en términos de las competencias curriculares del alumno en relación con las distintas capacidades de la etapa?*
3. *¿Se establecen las necesidades especiales en términos de las ayudas curriculares, materiales y personales que el alumno necesita para progresar?*

4. *Las medidas “extraordinarias” de adaptación y/o modificación del currículo, ¿se ajustan a las necesidades educativas de los alumnos? ¿tales medidas son posibles de acuerdo con la organización del centro o, en su caso, se llevaron a cabo los ajustes organizativos necesarios?*
5. *¿Se han extremado las medidas “ordinarias” (de tipo organizativo, curricular y de apoyo) con objeto de ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, antes de iniciar una vía de carácter extraordinario?*
6. *¿En qué medida las decisiones tomadas obedecen a un proceso compartido en el que se ha asegurado la participación de los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo?*
7. *¿Cual ha sido el grado de participación de cada uno de ellos y, en particular, del profesor tutor (en primaria) o del profesor de la materia (en secundaria) y la del E.O.E.P./Departamento de Orientación? ¿Se ha logrado una implicación real de estos profesores en la identificación de las necesidades y en la elaboración de las adaptaciones o modificaciones del currículo?*
8. *¿Se ha establecido por parte de los órganos correspondientes de dirección y coordinación del centro, los mecanismos necesarios para facilitar el cumplimiento de las decisiones tomadas?*
9. *¿Existe un responsable principal de que las decisiones se lleven a cabo? ¿Es conocido? ¿Ha tenido dificultades en el cumplimiento de su labor?*
10. *¿Han sido informados los padres? ¿Qué tipo de colaboración se les ha pedido? ¿Qué tipo de apoyo se ha previsto prestarles?*

La evaluación de la calidad de las adaptaciones y/o modificaciones del currículo y de los resultados

La calidad de la oferta educativa para un buen número de alumnos y alumnas pasa, sin duda, por la calidad de la respuesta a sus necesidades específicas que se reflejan en la propuesta curricular y/o en la provisión de determinados medios personales o materiales. De ahí la necesidad de evaluar periódicamente la calidad de tales medidas, así como proceder a su revisión con objeto de adecuarlas a las necesidades cambiantes de los alumnos, en función de su desarrollo, y a los avances que experimenta la psicología, la pedagogía y las nuevas tecnologías. La evaluación debería permitir explorar el grado en que se da cumplimiento a los siguientes requisitos.

- a) la propuesta curricular responde a las capacidades de la etapa e incluye los distintos tipos de contenido;
- b) la propuesta curricular se orienta al máximo desarrollo personal y social para una vida autónoma y plena;
- c) la propuesta curricular está claramente establecida, tanto en relación con los contenidos y objetivos, como respecto de los aspectos organi-

zativos y de los agentes que han de intervenir, asegurando siempre su vinculación a la planificación del aula;

- d) la propuesta curricular ha de promover, y en la medida de lo posible asegurar, el desarrollo y el progreso académico, personal y social del alumno y/o de los alumnos implicados.

A continuación se sugieren un conjunto de cuestiones con objeto de facilitar la evaluación de la calidad y los resultados de las adaptaciones del currículo.

1. *¿Cuáles han sido los referentes curriculares que han servido de base para la elaboración de la adaptación y/o modificación del currículo? ¿La propuesta curricular elaborada es realmente una adaptación significativa del currículo ordinario o bien parte de materiales y consideraciones ajenas al mismo?*
2. *¿La propuesta curricular elaborada refleja las necesidades del alumno o grupo de alumnos no sólo atendiendo a su momento de desarrollo cognitivo sino también a su edad? ¿Se incorporan progresivamente objetivos vinculados a la transición a la vida adulta y laboral?*
3. *¿Se facilita la adquisición de las distintas capacidades? ¿Se da cabida de forma equilibrada a los distintos tipos de contenido?*
4. *¿Qué criterios de priorización se han utilizado respecto a las capacidades y a los contenidos? ¿Se ajustan a las necesidades actuales de los alumnos? ¿Responden a las exigencias de una vida adulta en la comunidad?*
5. *¿Hasta qué punto la adaptación del currículo propuesta y/o los medios personales y materiales previstos, han facilitado la participación de los alumnos en entornos y actividades de enseñanza/aprendizaje comunes a todos los alumnos, siempre que ha sido posible, o bien han generado dinámicas de segregación?*
6. *¿Los objetivos y las actividades contempladas en la adaptación del currículo son relevantes? ¿Son funcionales? ¿Tienen en cuenta los entornos naturales de aprendizaje?*
7. *¿Se enriquece suficientemente el marco de experiencias del alumno? ¿Cuál es el tipo y el grado de participación del alumno en el desarrollo de la adaptación?*
8. *¿Está suficientemente explicitada la propuesta curricular? ¿Los objetivos educativos, los contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como los criterios de evaluación están claramente descritos? ¿Se establece claramente la participación de los diversos profesionales que deben intervenir?*
9. *¿En qué medida las adaptaciones del currículo y/o los medios utilizados han facilitado el progreso del alumno hacia la adquisición de las capacidades de la etapa, tanto desde el punto de vista académico como personal/social? ¿Qué aspectos aparecen como insuficiente-*

mente atendidos? ¿Se utiliza esta información para revisar y modificar, en su caso, la propia adaptación y/o los medios personales y materiales empleados?

10. ¿Cuál ha sido el papel de los padres y del entorno familiar en el desarrollo de la adaptación del currículo? ¿Se le ha pedido algún tipo de colaboración? ¿Se les ha brindado apoyo?

La evaluación de los apoyos y servicios necesarios

Con frecuencia una adaptación significativa del currículo conlleva el concurso de determinados medios personales y materiales para llevarla a cabo, asegurando de esta manera el progreso del alumno o de los alumnos implicados. Otras veces, sin embargo, los medios puestos al servicio del alumno persiguen tan sólo facilitar su acceso al currículo, sin que éste prácticamente se vea alterado. En ambos casos, sin embargo, debe acometerse su evaluación que debería centrarse en los siguientes aspectos:

- a) los medios personales y materiales puestos al servicio del alumno, facilitan llevar a cabo la adaptación del currículo elaborado y, en todo caso, el progreso del alumno;
- b) la contribución de los medios personales y materiales contemplados se justifica por la naturaleza de los objetivos educativos contemplados y/o por las necesidades de los alumnos;
- c) el tipo de ayuda que se presta al alumno es suficiente y está interrelacionada con el conjunto de actuaciones y ayudas que el profesor presta al resto de los alumnos en el marco del aula y del centro.

Las siguientes cuestiones pueden facilitar la evaluación de estos aspectos:

1. *Los medios personales y materiales puestos al servicio de un alumno o grupo de alumnos, ¿Son pertinentes de acuerdo con la adaptación del currículo elaborada? ¿Son todos ellos necesarios? ¿Son suficientes?*
2. *¿Responden los medios personales y materiales a los objetivos educativos contemplados en la adaptación del currículo? ¿Responden a las necesidades de los alumnos?*
3. *¿Facilitan el progreso académico y personal del alumno de acuerdo con los objetivos que se hayan establecido? ¿Serían posibles otras alternativas menos costosas y de similar eficacia?*
4. *El recurso a estos medios personales y materiales de carácter extraordinario, ¿facilita que los profesores tiendan a desresponsabilizarse del alumno e incluso a renunciar al esfuerzo necesario para adaptar su tarea docente (explicaciones, actividades) a las características personales de dicho alumno?*
5. *¿Cuál es el grado de articulación de los contenidos que se proponen así como de los medios personales y materiales de carácter extraor-*

dinario, con los contenidos y las actividades de carácter general que se realizan en el aula y la tarea docente del profesor tutor o de los profesores de materia?

6. *¿Existe una suficiente coordinación de los profesionales que intervienen? ¿Los objetivos de la intervención están directamente relacionados con el currículo? ¿Las distintas facetas e iniciativas de intervención aseguran al alumno una experiencia escolar equilibrada y exenta de dispersión?*

Los puntos indicados, junto con otros que puedan surgir en el desarrollo del trabajo, han de ser objeto de análisis, al menos, por parte de las siguientes instancias:

- a) del E.O.E.P. o del D.O;
- b) de todos los profesionales que han participado en el proceso;
- c) de la Comisión de Coordinación Pedagógica, como órgano responsable de los aspectos generales referidos a la evaluación del currículo.

El hecho de diferenciar estas distintas instancias responde a que en cada caso pueden existir objetivos de evaluación diferentes de acuerdo con las responsabilidades de cada uno en el proceso; lo cual no quita, antes al contrario, que se articulen las vías de coordinación “ad hoc” necesarias en el marco del funcionamiento de cada centro.

Lo importante es que se instale y consolide la tradición de evaluar las adaptaciones del currículo, de acuerdo con las dimensiones señaladas, y sus consecuencias se reflejen responsablemente en la práctica.

La Evaluación Psicopedagógica en relación con la acreditación del alumnado (evaluación integrada) y el consejo orientador

La Reforma Educativa adopta un concepto de evaluación inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje e integrada en las actividades educativas diarias del aula y del centro que sea útil para analizar permanentemente qué y cómo aprende el alumno o alumna y, llegado el caso, descubrir cuáles son las causas que impiden el aprendizaje previsto.

Desde ese punto de vista la evaluación ha de servir como referente para tomar decisiones de intervención pedagógica que mejoren el proceso educativo, es decir, que permitan la adopción de medidas de ajuste curricular y educativo.

En este marco se inscribe la evaluación integradora. De acuerdo con la normativa, ésta constituye el referente fundamental tanto en la evaluación continua como en la promoción y titulación de los alumnos y alumnas, y remite necesariamente a las capacidades generales establecidas para la etapa a través de los objetivos generales.

Dada la escasa tradición del profesorado en el uso de sistemas de evaluación basados en las capacidades y la complejidad que encierra todo proceso de

evaluación integradora, resulta que una parte importante de las demandas de los centros a los E.O.E.P. y a los D.O. tienen su origen en la evaluación integradora; demandas que deben ser asumidas por los profesionales con el convencimiento de que alrededor de este tema puede llevarse a cabo una tarea psicopedagógica fecunda y de gran trascendencia para el futuro de muchos alumnos y alumnas.

Uno de los riesgos más importantes respecto a la evaluación integradora es que se convierta en un trámite “burocrático” más del proceso administrativo de la evaluación que se lleva a cabo en el centro, olvidándose de su auténtica finalidad –facilitar el progreso del alumno– y de que en cualquier caso se trata de un derecho de todos los alumnos y alumnas.

Por todas estas razones conviene que los profesionales tengan presente algunas consideraciones que puedan serles útiles para el asesoramiento del profesorado respecto de la evaluación integradora. Y ésta es la finalidad que se persigue con el presente apartado.

Volviendo a la normativa, debe recordarse que el profesorado deberá valorar el progreso del alumnado en relación con el desarrollo de las capacidades generales de la etapa. Además en la decisión de promoción de un alumno o alumna se deberá tener presente **la madurez que éstos presenten respecto a las capacidades generales** y, en consecuencia, **las posibilidades que tienen de seguir con aprovechamiento** los estudios del curso, ciclo o de algunas de las modalidades de Formación Profesional de Grado Medio y/o Bachillerato.

Como se puede observar la evaluación integradora no es el resultado de la suma de las calificaciones obtenidas en las distintas áreas sino que remite al progreso alcanzado en relación a las capacidades generales de la etapa.

Dicho esto se impone un análisis más pormenorizado de las dos cuestiones señaladas anteriormente.

La madurez del alumnado

En relación **con el progreso y madurez del alumnado** respecto a las capacidades generales de la etapa debe insistirse en que éstas son de cinco tipos y que debe garantizarse el equilibrio entre ellas en las diferentes situaciones educativas, y así debe recogerse en el Proyecto Curricular de Etapa, en las Programaciones Didácticas, Programaciones de Aula y en cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje.

En este punto es donde el E.O.E.P. y el D.O. deben centrar su colaboración con el profesorado con la intención de contribuir a que éste, y los órganos de coordinación docente y de gobierno, aseguren que se trabajan y evalúan las diferentes capacidades diseñadas en los Objetivos Generales y acordadas en el Proyecto Curricular de Etapa. En este sentido una de las aportaciones más significativas que puede hacerse desde el E.O.E.P./D.O. en el marco de su proyecto de intervención psicopedagógica debe ser la de contribuir a aclarar y comprender qué dimensión se confiere a las capacidades que se establecen en la L.O.G.S.E. y en el Currículo así como qué criterios e instrumentos pueden ser útiles para destacar,

priorizar o reforzar determinados aspectos o dimensiones de las diferentes capacidades que aparecen en los Objetivos Generales de la etapa correspondiente.

Otro aspecto a tener presente es que una de las características fundamentales de las capacidades es que se pueden ejercitar y concretar en diferentes situaciones o contextos de aprendizaje; es decir, no existe una única manera de desarrollar dichas capacidades de tal forma que si un alumno o alumna no progresa, en relación con cierta capacidad en una determinada propuesta de aprendizaje, no quiere decir que no pueda tener éxito en otra situación de aprendizaje distinta.

Ello conduce a admitir que todos y todas los alumnos y alumnas pueden desarrollar en alguna medida las capacidades que se promocionan en la etapa y progresar de acuerdo con sus posibilidades, dependiendo en definitiva de los contextos y de las situaciones que se les ofrezcan para ejercitarlas.

Si esto es así se debe convenir que encontrar las situaciones de aprendizaje o contexto educativo adecuado al alumnado va a resultar decisivo para que éste pueda desarrollar las capacidades implícitas en los objetivos educativos que se persigan y, por tanto, será precisamente en este marco donde debería evaluarse la madurez del alumnado.

En consecuencia el grado de progreso y de adquisición de las capacidades generales por parte del alumnado puede ser diferente ya que, en buena medida, el nivel alcanzado en las mismas puede estar determinado también por las ofertas o contextos educativos y propuestas de aprendizaje en que se desarrolla su proceso educativo.

Dicho de otra forma, el hecho de que un alumno encuentre dificultades más o menos considerables, por ejemplo en desarrollar la capacidad de "comprensión lectora", no debería ser "definitivo" para la evaluación de madurez en este campo. Al contrario, quizás las dificultades sólo se manifiesten cuando los textos tienen la complejidad propia de los relatos científicos; sin embargo, cuando el texto es menos formal, más coloquial o relacionado con la vida diaria, probablemente todas las dificultades desaparezcan o disminuyan. En definitiva la madurez lectora deberá evaluarse a partir de una pluralidad de situaciones que pueden darse en un centro educativo.

En este sentido tanto en la intervención como en los procesos de Evaluación Psicopedagógica debiera profundizarse en discernir qué situaciones educativas, qué contexto de aprendizaje y, por tanto, qué contenidos son los más pertinentes para que el alumno o alumna pueda desarrollar y progresar en las diferentes capacidades de la etapa. En este análisis y valoración pueden ser útiles las siguientes consideraciones.

En primer lugar establecer la relación existente entre las capacidades que se proponen en los Objetivos Generales de la etapa y las que aparecen en los Objetivos Generales de cada área y en los contenidos adoptados por el profesorado y sus órganos correspondientes, y que se concretan en el Proyecto Curricular.

Este ejercicio contribuiría, en buena medida, a evidenciar qué tipo de capacidades se promocionan a través de los saberes culturales implícitos en los contenidos propuestos; téngase en cuenta que el alumnado debe ser competente en su entorno social, cultural y laboral.

En segundo lugar, y siempre en un marco cultural amplio, es importantísimo descubrir qué contextos de aprendizaje resultan de mayor interés para el alumno o alumna abriéndole expectativas tanto académicas como personales dado que podrá conferir a aquéllos un sentido, aumentando así su motivación. Para que el alumno o alumna sienta la necesidad de aprender debe encontrar situaciones educativas que, por el interés que le suscita o la satisfacción personal que le confiere, requieren la movilización de sus potencialidades y capacidades. En este sentido, pues, el conocimiento de las preocupaciones e intereses del alumnado será imprescindible en la búsqueda de contextos educativos, de contenidos, de formas de trabajo y organización en el aula, de situaciones relacionales, etc., que le posibiliten y le faciliten la adquisición y desarrollo de las capacidades de la etapa.

En tercer lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, es fundamental analizar en qué condiciones el alumno o alumna logra resolver situaciones de aprendizaje, mediante el uso adecuado de sus competencias personales y académicas. Es decir, será importante que se descubra cuándo el alumno o alumna realiza una tarea solo o con ayuda así como el tipo de ayuda que requiere y cuándo es más conveniente retirársela.

Por ello, cualquier evaluación que se lleve a cabo de un alumno o alumna partirá de la observación de dichos alumnos/as en distintas situaciones educativas y de aprendizaje. En estas situaciones deberán facilitarse los ajustes necesarios por parte del profesor y comprobarse el tipo de actuaciones que se adaptan mejor a sus necesidades; por otra parte deberán proponerse contenidos diferentes de tal manera que permitan conocer cuáles de ellos conectan mejor con sus intereses y, por tanto, presumiblemente contribuirán en mayor medida al desarrollo de las capacidades.

Las posibilidades de continuar estudios posteriores

Las posibilidades que tiene el alumnado de seguir con aprovechamiento estudios posteriores constituyen el segundo de los referentes a tener presente en la evaluación integradora. De hecho, sin embargo, cuando este problema aparece más crudamente es en relación con la obtención del título de Graduado en E.S.O. En este sentido debe tenerse presente que el alumnado pueda seguir con aprovechamiento los estudios en algunas de las dos modalidades formativas posteriores y en las que demasiadas veces se piensa únicamente en el Bachillerato olvidándose de la Formación Profesional. Pero aun en esas circunstancias conviene que se reflexione sobre las características del Bachillerato dado que no existe una fractura tan radical como aparentemente se pretende manifestar. En efecto, en determinados aspectos, existe un "continuum" en ciertos planteamientos y propuestas educativas entre la E.S.O. y el Bachillerato.

En este sentido debiera considerarse que cursar Bachillerato no significa que los alumnos o alumnas busquen esta vía sólo para acceder a la Universidad cuando lo finalicen, sino que algunos la prefieren para incorporarse a la Formación Profesional de Grado Superior. Ésta requiere y pretende promocionar unas capacidades diferentes a las que impulsa la Universidad y que por lo general son más accesibles a un considerable número de alumnado.

Por todo ello en el momento de la promoción, titulación y orientación académica se debe contemplar que algunos alumnos o alumnas desean cursar el bachillerato para acceder a la F.P. de Grado Superior y, en consecuencia, en cualquier valoración del alumnado deben considerarse, por un lado, las capacidades que esta modalidad promociona relacionándolas con los intereses y expectativas del alumnado respecto a su futuro académico y profesional; por otro lado, debe tenerse presente la adecuación existente entre el nivel de exigencia del bachillerato y el desarrollo manifestado por el alumno en relación con las capacidades de la E.S.O.

Además existe una cierta equivalencia entre las propuestas educativas y estructura curricular de la E.S.O. y el Bachillerato que debe tenerse en cuenta en los procesos evaluativos y de promoción en el último ciclo de aquélla. Así, el referente de evaluación en el Bachillerato también está constituido por las capacidades de cada una de las áreas o materias; si bien es cierto que se mencionan las capacidades de las áreas, también lo es que en el Bachillerato se han diseñado unos Objetivos Generales en términos de capacidades y que tanto a unas como a otras se les confiere la misma dimensión que las descritas para la E.S.O. Al igual que en la E.S.O. el alumnado deberá desarrollar dichas capacidades mediante contenidos de áreas referidos a conceptos, procedimientos y actitudes y valores. Todo ello debe servir para que se tenga presente que hay una cierta continuidad entre los criterios evaluativos entre los dos niveles educativos y por tanto un determinado éxito en la E.S.O. debe ser garantía en el Bachillerato.

Por otra parte, el Bachillerato y la E.S.O. comparten la finalidad de garantizar la formación profesional de base confiriendo una dimensión práctica y funcional a los contenidos y asegurando una mayor relación entre la teoría y la práctica. Este planteamiento reviste gran interés pues ha de ser útil para que las situaciones educativas y de aprendizaje que se planteen se relacionen estrechamente con los intereses y preocupaciones del alumnado.

Al mismo tiempo hay coincidencia en el impulso de enfoques pedagógicos que favorezcan las didácticas específicas de cada área o materia así como la autonomía del alumnado. Esta afirmación conlleva rechazar la idea, demasiado extendida, de que en el Bachillerato no caben planteamientos didácticos, por lo que carecería de sentido tenerlas presentes en la evaluación que lleva a cabo el profesorado. El D.O. debiera conocer y estimular la existencia de planteamientos didácticos acordes con la naturaleza de la materia y las necesidades e intereses de los alumnos.

Para finalizar este recorrido, que no pretende ser exhaustivo, debe señalarse que al igual que la E.S.O., el Bachillerato supone una intensa acción tutorial que implica un plan de orientación académica y profesional, y por tanto existirán determinadas coincidencias de acción pedagógica, entre las que cabe destacar la importancia del trabajo cooperativo de los equipos educativos de profesores o profesoras que intervienen en un mismo grupo y del seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno o alumna.

Aunque existan evidentes diferencias, también es cierto que estas conexiones permiten una mejor transitabilidad por el Bachillerato al conjunto del alumnado, e incluso de algunos que han presentado dificultades educativas durante la E.S.O.

Respecto a las características de la Formación Profesional de Grado Medio conviene recordar que tiene como finalidad que el alumnado adquiera la competencia profesional que caracteriza un sector profesional así como los mecanismos y habilidades de inserción y orientación laboral.

Es una enseñanza teórico-práctica en la que el desarrollo de las capacidades profesionales implica formación práctica en los centros educativos y en los centros de trabajo mediante la realización de actividades productivas.

En síntesis, es conveniente que en todo el proceso evaluativo que lleva a la titulación o no de los alumnos se consideren las capacidades generales que se están promocionando en las dos modalidades reseñadas relacionándolas con las que el alumnado ha alcanzado en la E.S.O. Existe el convencimiento que el análisis y reflexión en esta línea conduciría a que los equipos docentes concedieran un mayor número de titulaciones.

Es más, el planteamiento y desarrollo de lo que significa la evaluación integradora, llevará a que la inmensa mayoría de alumnos o alumnas puedan promocionar de curso y ciclo y, por supuesto, cursar, con ciertas garantías de éxito, alguna de las dos modalidades educativas existentes después de la E.S.O. (sin olvidar las enseñanzas de régimen especial que requieren titulación).

En otro orden de cosas debe también tenerse presente que la evaluación integradora, como cualquier otro proceso de evaluación, debe informar acerca de las medidas educativas necesarias para el progreso de los alumnos y alumnas y que, por tanto, son susceptibles de ponerse en marcha en la posterior modalidad educativa.

El consejo orientador

En este marco de reflexión debe inscribirse el Consejo Orientador que todo alumno o alumna debe recibir al finalizar la E.S.O. o un programa de Garantía Social, y donde el equipo educativo del alumnado recomendará las opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades.

Para la confección del Consejo Orientador deberá realizarse:

- a) Un análisis de la situación educativa y personal del alumno o alumna que informe del **nivel de desarrollo alcanzado y, en particular, de cuáles de las capacidades generales de la etapa ha desarrollado en mayor medida** así como de la **percepción que tienen cada uno o cada una respecto a sus posibilidades de aprendizaje y expectativas personales y profesionales.**

Respecto al primero de los aspectos mencionados, el análisis debe girar en torno a las capacidades que se promocionan en cada área y al nivel de desarrollo alcanzado por el alumno o alumna y en qué situaciones o contextos de aprendizaje se ha desenvuelto mejor. Lo dicho puede ser importante porque *determinadas capacidades pueden desarrollarse más en determinadas áreas del saber que en otras*, pudiendo ser éste un indicador significativo en relación a las preferencias y posibilidades del alumnado.

En este sentido puede ser de mucha utilidad un análisis pormenorizado tanto de los objetivos generales de cada una de las áreas como de las introducciones que preceden al currículo oficial de cada área y que aparecen en los **Materiales para la Reforma** ("Cajas Rojas") M.E.C (1992); en dichas introducciones se hace constar la dimensión que se le confiere a los contenidos y saberes y al aprendizaje de cada área así como las capacidades más nucleares que se promocionan.

En cuanto al segundo aspecto, es importante conocer y reflexionar con el alumnado cuáles son sus intereses y preferencias, analizando las posibles causas de los mismos que pudieran dar cuenta de los razonamientos y valores que utiliza así como el grado de influencia de las personas de su entorno y de las situaciones, académicas o no, vividas.

En esa misma línea se debe descubrir y valorar la percepción que tiene el alumnado en relación con su capacidad para aprender en determinadas situaciones académicas y de lograr los objetivos que se proponen en las nuevas modalidades educativas que puede cursar. Todo ello debe relacionarse con su experiencia académica en los últimos años, dado que ésta incide en el auto-concepto del alumno o alumna y porque no necesariamente va a ser la misma en el futuro.

- b) Un análisis del grado de adecuación entre las capacidades adquiridas por el alumnado y las capacidades que se promocionan en las diferentes opciones educativas y profesionales que se le presenta al finalizar la E.S.O., así como la correspondencia entre los intereses y expectativas del alumnado y las posibilidades que le ofrecen las modalidades educativas. Todo ello con la intención de discernir qué opciones podrían serle más provechosas.

Por eso es importante llevar a cabo un análisis sobre la correspondencia existente entre las capacidades desarrolladas por el alumno o alumna en las distintas áreas y las que se promocionan en el Bachillerato y la F.P. de Grado Medio.

A este respecto ya se ha apuntado alguna idea en los párrafos anteriores, pero además será conveniente realizar un estudio pormenorizado de las finalidades y objetivos del Bachillerato así como de los catálogos profesionales que se han diseñado.

En este mismo apartado resulta básico sacar conclusiones sobre el proceso educativo seguido por el alumnado para reflexionar sobre las diferentes medidas educativas, ordinarias o específicas, que se adoptaron para su progreso así como el provecho que sacó y el desenvolvimiento personal y educativo que le reportó. Esta reflexión resulta de suma importancia dado que en el futuro pueden ser convenientes medidas parecidas en cualquiera de las modalidades aconsejadas y será preciso tener presente las posibilidades reales de que sigan contemplándose y, por tanto, de que el alumno pueda contar con ellas.

En relación con los intereses y expectativas del alumnado debe analizarse el grado de ilusión y de autoconfianza que le producen las nuevas enseñanzas, sus características y formas de desarrollarse en los institutos, dado que favorecerán sus posibilidades de éxito. En este sentido es conveniente observar en qué

situaciones educativas el alumno mostró interés e ilusión y en qué medida ello le llevó a movilizar una serie de capacidades y habilidades así como a realizar el esfuerzo necesario para superar situaciones más o menos difíciles y satisfacer algunas demandas del aprendizaje en el aula (trabajo cooperativo con compañeros o compañeras, relación con el profesorado, finalizar las actividades, etc.).

Tampoco debiera olvidarse el efecto positivo que ejerce sobre el profesorado y sus expectativas respecto al alumnado, cuando encuentran a éste con interés y ganas de aprender, aunque muestre dificultades en el aprendizaje.

La Evaluación Psicopedagógica: Un trabajo interdisciplinar

El modelo de orientación educativa que impulsa la LOGSE y promueve el Ministerio de Educación y Ciencia, incluye entre sus presupuestos básicos los de la concepción del asesoramiento psicopedagógico como una relación de colaboración con los centros escolares, y como un trabajo interdisciplinar y en equipo.

El presente capítulo pretende ofrecer, en el terreno de la Evaluación Psicopedagógica, algunas pautas para facilitar la materialización de tales líneas directrices en lo que suponen de refuerzo e innovación del trabajo interdisciplinar en el seno de los E.O.E.P. y D.O., y de extensión de la interdisciplinariedad hacia la cooperación con los centros escolares. Es decir, se va a presentar la colaboración entre profesionales con diferentes perfiles y ámbitos de especialización en una doble vertiente: *interna* del propio equipo (E.O.E.P. o D.O.) y *externa* al mismo, como fórmula eficaz para perfeccionar la evaluación y el asesoramiento psicopedagógicos.

La necesidad de un abordaje interdisciplinar de la Evaluación Psicopedagógica, aunque no nueva para los profesionales, adquiere una mayor significación a partir del concepto de desarrollo y de enseñanza/aprendizaje que caracteriza la reforma.

En efecto, la naturaleza interactiva y contextual del desarrollo y del aprendizaje, que ha sido sobradamente enfatizada a lo largo del documento, obliga a prestar atención tanto a los diferentes contextos de desarrollo (el centro escolar, la familia y el entorno social) como a las diversas características del individuo, desde su funcionamiento biológico y orgánico a los aspectos más propiamente psicológicos.

Esta afirmación no sólo da sentido y justifica la contribución profesional del pedagogo, del trabajador social, del médico y del psicólogo a la valoración psicopedagógica, sino que confiere una direccionalidad a su intervención en este campo. Debe siempre asegurarse una aproximación interactiva en la evaluación de las competencias y capacidades de los alumnos y alumnas y, en su caso, de las dificultades o trastornos del desarrollo y del aprendizaje, así como también en las propuestas tendentes a promover el progreso del alumnado.

La Evaluación
Psicopedagógica:
un enfoque de
equipo

No es pues suficiente garantizar la participación de los distintos profesionales citados en la evaluación de las diferentes variables que puedan incidir en el desarrollo y el aprendizaje, sino que resulta imprescindible el análisis conjunto, por parte de todos los profesionales implicados, de los distintos fenómenos desde una perspectiva interactiva, de tal forma que las conclusiones sean fruto de un trabajo compartido.

En consecuencia, la organización y pautas de funcionamiento actuales de los E.O.E.P. reconocen claramente la interdisciplinariedad como seña de identidad que ha caracterizado la trayectoria del servicio desde su inicio, y que se ha de trasladar también a los D.O. que se van incorporando a los Institutos de Educación Secundaria. Ahora bien, las indicaciones para la actuación de los E.O.E.P. y D.O. que se desprenden de su nuevo modelo de intervención, determinan cierta actualización en la manera de entender la interdisciplinariedad, referida a la Evaluación Psicopedagógica del alumnado, fruto de la naturaleza interactiva y contextual del desarrollo y del aprendizaje a la que acaba de hacerse referencia.

Se pretende reforzar la coherencia entre el estilo de funcionamiento de los E.O.E.P. y de los D.O., en cuanto a su trabajo interno en el campo de la Evaluación Psicopedagógica y en el asesoramiento a los centros, y los principios psicopedagógicos expuestos a lo largo del documento.

De todas maneras, la ya dilatada experiencia de los E.O.E.P. ha puesto de manifiesto algunos riesgos, e incluso en ocasiones algún desenfoque, en la práctica profesional relativa a la multidisciplinariedad, que conviene analizar con un poco más de detenimiento con objeto de evitarlos en lo posible.

En efecto, cuando distintos profesionales abordan conjunta y directamente la Evaluación Psicopedagógica de un alumno/alumna, e integran sus conclusiones en la denominada *síntesis multiprofesional*, su forma de actuar ha podido conducir, en ocasiones, a una excesiva segmentación en la comprensión de la situación del alumno, además de cierta confusión en la comunicación con profesores y familias, al encontrarse éstos con interlocutores diferentes, pero pertenecientes al mismo Equipo. Así, podía ocurrir que el Trabajador Social se responsabilizase de obtener información acerca de la situación socio-familiar de un alumno, el Psicólogo sobre diversos ámbitos de su desarrollo y su conducta, el Pedagogo sobre los aspectos más específicamente referidos a su aprendizaje escolar, el Logopeda sobre su competencia comunicativa y lingüística, y el Médico –en los equipos dotados de este profesional– de sus condiciones físicas y de salud. De esta manera, “la síntesis multiprofesional” respondía más a la forma parcelada en que se había obtenido la información que a un planteamiento que reflejara un enfoque de equipo.

Otro riesgo inherente a una división de funciones de esta naturaleza, puede manifestarse también en una *distribución* de fuentes de información claramente definida y distinta en cada caso. De este modo, en el proceso de obtención de información, unos profesionales pueden acudir al alumno, otros a su familia, y otros a su profesorado, sin mantener prácticamente contacto con quienes “no les corresponde”.

La interdisciplinariedad en la labor evaluadora del proceso de enseñanza y de aprendizaje de un alumno puede concretarse en otras fórmulas más integradoras. A pesar de que la posible especialización de los diferentes profesio-

nales de los equipos y departamentos de orientación en los distintos componentes de tal proceso, aconseje establecer límites en sus cometidos y aportaciones respecto a la Evaluación Psicopedagógica, con objeto de evitar lagunas o repeticiones, el hecho de compartir el ámbito de sus intervenciones, y un proyecto común de actuación, determina, a su vez, que esos límites sean permeables y que no se deba considerar al alumno o a su familia, por ejemplo, como *patrimonio* de uno u otro profesional.

En este sentido, y simplemente como ilustración de lo anterior, se puede recordar que para evaluar el contexto sociofamiliar en el que se desarrolla un alumno, la entrevista a la familia constituye un procedimiento privilegiado, pero que igualmente fiable y válido resulta recurrir al propio alumno y a la información de que se obtiene del ejercicio de la acción tutorial, para complementarlo. Por ello, el profesional que se responsabilice prioritariamente de esta dimensión de la Evaluación Psicopedagógica, sea el Trabajador Social, sea el Psicólogo, ve ampliados significativamente sus fuentes y recursos para abordarla de manera contrastada.

En esta línea, el Pedagogo o el Psicólogo que tiene asignado el asesoramiento psicopedagógico a determinados centros escolares, lógicamente será el profesional idóneo para planificar y realizar la evaluación de las competencias del alumno y de las condiciones del entorno escolar que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del que participe, por lo que sus aportaciones constituyen elementos centrales para sustentar las medidas educativas hacia cuya adopción se orienta toda Evaluación Psicopedagógica. No por ello, se reduce la relevancia de la aportación de los restantes compañeros del equipo. Por ejemplo, alguna información relativa al entorno social y/o familiar que eventualmente pueda aportar el trabajador social; o bien, cuando proceda, las conclusiones de la evaluación logopédica; o bien, aspectos relativos al funcionamiento biológico o de salud del alumno o alumna que ayuden a comprender la dirección que toma su desarrollo.

Lo importante es que la participación de cada profesional en el proceso de Evaluación Psicopedagógica parta de una concepción interactiva del desarrollo y se oriente claramente a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado para diseñar la oportuna respuesta educativa. Es decir, la pertinencia de una u otra aportación está en función de su particular incidencia en la manera de aprender o en el curso del desarrollo del alumno.

Hasta el momento, se ha presentado la necesaria complementariedad de las aportaciones de los diferentes profesionales a la Evaluación Psicopedagógica, y su conexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Pero no siempre confluyen los diferentes perfiles en un mismo E.O.E.P. (ni, por supuesto, en el Departamento de Orientación de los centros de enseñanza secundaria); además en el modelo actual de asesoramiento psicopedagógico, en la mayoría de los casos los centros van a ser atendidos por un único profesional, sea éste psicólogo o pedagogo. Por tanto, lo habitual será que no participen distintos profesionales en cada Evaluación Psicopedagógica que se realice, especialmente si se lleva a cabo en el marco de la actuación continuada en centros escolares.

Por ello, cobra fuerza la consideración de la interdisciplinariedad como postura referida al proyecto general del E.O.E.P. y del D.O.; y como labor previa

y progresiva de aproximación de conocimientos, criterios y procedimientos propios de las diferentes profesiones que integran los equipos y departamentos de orientación. Es decir, el que sólo un profesional sea el responsable en la práctica de las evaluaciones psicopedagógicas que se realicen en un determinado centro escolar, no ha de dificultar, sino justificar y optimizar, el diseño compartido del marco y el método para abordarlas.

En otras palabras, el enfoque multidisciplinario en la Evaluación Psicopedagógica exige tener presente las diversas variables (sean del contexto, sean del individuo) que inciden en el problema y proceder a una valoración conjunta que las interrelacione, desde una concepción interactiva del desarrollo, con independencia de la participación directa de uno u otro profesional en el proceso de Evaluación Psicopedagógica.

En consecuencia resulta sumamente aconsejable que sea en el seno de cada E.O.E.P. y D.O. y desde la perspectiva que aquí se ofrece, donde se acuerden, por ejemplo, los criterios y procedimiento comunes para analizar y priorizar las solicitudes de Evaluación Psicopedagógica que se formulen en los diferentes colegios de su sector –independientemente de los matices que se puedan contemplar para cada uno de ellos–; o los requisitos que han de reunir tales solicitudes para que sean atendidas por más de un profesional; o los contenidos de informe psicopedagógico que se adopten para los posibles objetivos de las evaluaciones a que respondan; o que se confeccionen y adapten instrumentos comunes de evaluación y registro, tal y como se recomienda en capítulos anteriores del presente documento; o, finalmente, que se acuerde el procedimiento y los criterios para la elaboración de las conclusiones y orientaciones a los profesores y, si es el caso, a los padres. Estos ejemplos, fortalecen la necesidad de elevar la interdisciplinariedad por encima de la actuación práctica y directa en los centros escolares, y situarla en la concepción, proyecto y dinámica de la intervención de cada E.O.E.P. y D.O.

La actuación de un solo profesional en cada centro introduce una nueva cuestión que no conviene eludir, por delicada que resulte.

Se trata del perfil profesional del miembro del equipo que atienda a un determinado centro; es decir, el hecho de que pueda ser pedagogo/a o bien psicólogo/a. Aun reconociendo que el currículo universitario, los intereses, la trayectoria de formación, la experiencia... de ambos perfiles profesionales conllevan diferencias más o menos acusadas, debe admitirse que en la práctica son muchas las coincidencias y, por lo tanto, considerarse mutuamente enriquecedoras. El modelo educativo por el que se opta y la situación actual aconsejan un acercamiento paulatino entre ambas especialidades, y reforzar los puntos débiles de cada una de ellas, no para mimetizarlas, sino, sobre todo, para optimizar y enriquecer el asesoramiento psicopedagógico que se brinde a los centros escolares y, por consiguiente, también las evaluaciones de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se efectúen.

A ello contribuirá de manera determinante el que, además de la definición del marco común de la Evaluación Psicopedagógica por el conjunto del E.O.E.P. o del D.O., se dedique un tiempo para el análisis y estudio en equipo de las evaluaciones psicopedagógicas de especial complejidad o relevancia, independientemente de que sea uno u otro profesional su responsable. Esta iniciativa se justifica por la relativa especificidad de cada profesión potencial-

mente involucrada en la labor de Evaluación Psicopedagógica, y por las diferentes posturas teóricas y experiencias que pueden coexistir en un mismo E.O.E.P. o D.O. respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, al desarrollo evolutivo, a la propia Evaluación Psicopedagógica..., que, lejos de distanciar a sus miembros, configuren un espacio interno de colaboración interdisciplinar, en su sentido más amplio.

En definitiva, el planteamiento actual de la Evaluación Psicopedagógica, inscrito en el más general de la orientación educativa, anima a los profesionales a los que se les encomienda, a que alcancen la interdisciplinariedad prioritariamente en el modelo y dinámica de E.O.E.P. o de D.O. que vayan perfilando, promoviendo el trabajo cooperativo entre todos sus miembros y sin limitarse a una síntesis de aportaciones de diferente procedencia profesional, que resultan en multitud de ocasiones parceladas.

A partir del modelo expuesto y dado que los miembros de los E.O.E.P. y D.O. son especialistas en ciertas dimensiones del aprendizaje y de la praxis educativa, y los profesores en otras complementarias, se ha de construir un estilo de relación que se acerque a los problemas desde las diferentes perspectivas y aportaciones de orientadores y profesores. Por ello, se ha de ir rectificando la percepción de la Evaluación Psicopedagógica como una práctica que se delega en unos expertos, y desconectada de la dinámica ordinaria de la institución escolar. En otras palabras, conviene que la interdisciplinariedad transcienda los límites del E.O.E.P. o del D.O. e incorpore la participación de los profesores y otros profesionales que participan directamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje, para comprender mejor la situación del alumno al compartir conocimientos y experiencias de diferente naturaleza. Ahora bien, la cooperación entre profesorado y asesores en la Evaluación Psicopedagógica no se ha de considerar como una relación simétrica, sino complementaria y con diferentes grados de responsabilidad, en función del objetivo del proceso de evaluación; aunque siempre necesaria.

La necesidad de colaboración ha de ser, lógicamente, compartida por la institución escolar, y las condiciones de su materialización han de estar consensuadas con ella. Por ello, paulatinamente se ha de ir incorporando a la cultura de los centros escolares la idea de que ciertos componentes de la Evaluación Psicopedagógica se perciben mejor en las actividades ordinarias de enseñanza/aprendizaje (por ejemplo, el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje o la motivación escolar del alumno), por lo que una solicitud de Evaluación Psicopedagógica comportará la disposición del profesorado a participar directamente en el proceso de evaluación que se planifique, con la ayuda instrumental que precise, ya que su papel no es conveniente que se limite a formular la demanda y comentar sus conclusiones, una vez atendida por el orientador.

Para favorecerlo, es conveniente formalizar gradual y cooperativamente las condiciones de la colaboración entre profesores y asesores en el proceso de Evaluación Psicopedagógica. Por ello, puede resultar recomendable que tal actuación conste como actividad contemplada en el P.E.C., en el marco de la

La Evaluación
Psicopedagógica:
una labor en
colaboración
con los centros
escolares

atención a la diversidad de su alumnado, y que, por tanto, disponga de una definición previa y consensuada de sus objetivos, las responsabilidades diferenciales de sus participantes, sus destinatarios, su temporalización, sus materiales, su evaluación, etc. Así, pues, el contenido de esta colaboración constará en la planificación del centro, además de formar parte del Plan de Trabajo Anual de los E.O.E.P. y D.O.

Por otra parte, la colaboración en procesos de Evaluación Psicopedagógica no sólo debe manifestarse en su realización. También la decisión de atender de esa manera las solicitudes de intervención referidas a alumnos particulares conviene que esté consensuada con el profesorado y ajustada a ciertos criterios. Por ello, puede considerarse una iniciativa recomendable que el conjunto de las demandas de esa naturaleza que formulen los profesores de un centro escolar, sean estudiadas por su Comisión de Coordinación Pedagógica para determinar cuáles de ellas requieren ciertamente iniciar un proceso de Evaluación Psicopedagógica, precisando sus objetivos y razones, y cuáles otros debieran antes ser objeto de algunas modificaciones y/o ayudas complementarias al alcance del profesorado del centro. En este sentido, no se ha de olvidar que la Evaluación Psicopedagógica constituye una medida excepcional en relación a los alumnos, y en relación a la actuación de los orientadores en la institución escolar, por lo que se ha de ser selectivo en su aplicación.

En resumen, la interdisciplinariedad interna que debe inspirar la labor de los Equipos y Departamentos de Orientación en los centros escolares, se va a ver ampliada y enriquecida con la participación en el proceso de Evaluación Psicopedagógica del profesorado y otros profesionales que participan de las actividades de enseñanza/aprendizaje. Su incorporación progresiva puede plantear algunas dificultades por uno u otro lado; sin embargo, su impulso va a depender, en gran medida, de la definición de marcos globales de colaboración interdisciplinar.

Anexo: Bibliografía

- ALONSO-TAPIA, J. (1992a). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo.
- ALONSO-TAPIA, J. (1992b). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección Cuadernos del ICE, n.º 5. Madrid: Servicio de Publicaciones de la U.A.M.
- ALONSO-TAPIA, J. (Dir.) (1992c). *Leer, comprender y pensar: desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- ALVIRA MATÍN, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó.
- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Ed. ICE-HORSORI.
- ADDITIO-GRAO (1994). *Pautas y registros de observación y evaluación*. Barcelona: GRAO.
- BÁEZ, B. F. (1989). "Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo", *Infancia y Aprendizaje*, 46, pp. 71-81.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; MARRODÁN, M.; OLIVÁN, M.; PLANAS, M.; SEGUER, M., y VILELLA, M. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BASSEDAS, E. (1993). *Evaluación psicopedagógica. Bibliografía comentada*. Madrid: MEC.
- CAMPION, J. (1987). *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.

- COLL, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. II. *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- DARDER, P., y LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Ed. Onda.
- EQUIPO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE TARRASA (1989). *Pruebas pedagógicas graduadas para Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- FERNÁNDEZ, F.; LLOPIS, A. M., y PIANO, C. (1981). *Matemáticas básicas: dificultades de aprendizaje y recuperación*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- GINE, C. (1995). *Contexto familiar y retraso en el desarrollo: Análisis de la interacción padres-bebé*. Siglo Cero, n.º 157, pp. 23-30.
- GINE, C. (1993). *Las estrategias de aprendizaje y la educación especial: Aportación a la educación de alumnos con necesidades especiales a partir del currículum*. Aula, n.º 10, pp. 73-78.
- GUILMAIN, E., y GUILMAIN, G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento a los 12 años: escalas y pruebas psicomotrices*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- HUGUET, T. (1993). *Pautas de observación en la Educación Infantil. Tres-cuatro años*. Aula Material 10. Suplemento Aula de Innovación 11.
- HUGUET, T.; PLANAS M., y VILELLA, M. (1993). *Pautas de observación en la Educación Infantil. Tres años*. Aula Material 14. Suplemento Aula de Innovación 16-17.
- HUGUET, T.; PLANAS M., y VILELLA, M. (1993). *Pautas de observación en la Educación Infantil. Cinco años*. Aula Material 17. Suplemento Aula de Innovación 21.
- LÓPEZ, F. y OTROS (1994). *La conducta altruista: Teoría, investigación e intervención educativa*. Estella: V.D.
- LUCKASSON, R. y OTROS (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: AAMR Publication Center.
- MARCHESI, A.; COLL, C., y PALACIOS, J. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol.III. *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Psicología.
- MAURI, T.; SOLE, I.; DEL CARMEN, C., y ZABALA, A. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- MCKAY, M., y FANNING, P. (1991). *Autoestima: Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.

- MEC. (1989). *Intervención educativa en autismo infantil. Tema Dos: Evaluación en autismo*. Madrid: Servicios Técnicos de la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC. (1989) 1991. *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Tema Siete: Evaluación*. Madrid: Servicios Técnicos de la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC. (1990). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. (Caja con cuadernillos y vídeo). Madrid: MEC.
- MEC. (1991). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva. Tema Dos: Evaluación curricular. Detección y evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos sordos*. Madrid: Servicios Técnicos de la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC. (1991, 1994). *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Tema Dos: Evaluación I: La evaluación curricular del alumno. Tema Tres: Evaluación II: La evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje*.
- MEC. (1992). *Materiales para la Reforma. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- MEC. (1992). *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC. (1992). *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MEC. (1993). *Documentos de apoyo a la Evaluación. Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Servicios Técnicos de la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC. (1993). *Documentos de apoyo a la Evaluación. Educación Secundaria*. Madrid: Servicios Técnicos de la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC. (1994). *Asesoramiento a familias de niñas y niños sordos*. Madrid: MEC.
- MEC. (1995). *Los programas de diversificación curricular*. Madrid: Centro de Publicaciones.
- MEC-CDC. (1996). *Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Madrid: MEC.
- MEISELS, S., y WISKE, M. (1989). *Inventario de Detección Temprana (niños de cuatro a seis años)*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- MEISELS, S., y WISKE, M. M. (1989). *Inventario de Detección Temprana (revisión para niños de tres años)*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

- MICHELSON, L., y OTROS (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MOLINA, S.; ARRAÍZ, A., y BERENGUER, M. J. (1990). *Registro acumulativo de las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar*. Alcoy: Marfil.
- MONTESINOS, M.; MUNNE, M., y SARRO, T. (1991). *Pruebas psicopedagógicas de evaluación individual*. Barcelona: PPU.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990). *Evaluación de centros*. Ed. Cincel. Madrid.
- PICQ, L., y VAYER, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- POZO, J. I., y POSTIGO, Y. (1994). *La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria*. En J. I. Pozo y otros, *La solución de problemas*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C., y RABASSA, M. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la escritura de los niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Madrid: Aprendizaje, Serie Monografías C.L. & E.
- RODRÍGUEZ, J. A. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alhambra/Longman.
- SABIRÓN, F. (1990). *Evaluación de los centros docentes*. Zaragoza. Central de Ediciones.
- SANTOS, M. A. (1992). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid. Ed. Akal.
- SERVICIOS MUNICIPALES DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE SANT BOI Y DE SANT JUST DESVERN (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- SOTILLO, M. (Coordinadora) (1993). *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta.
- SORO, E., y OTROS (1988). *Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los sistemas aumentativos de comunicación*. Madrid: ATAM-FUNDESCO. Serie Evaluación. Doc. 1.
- TIRADO, V. (1993). *Características de la diversidad en la ESO*. Aula, n.º 12, pp. 51-56.
- TIRADO, V., y FERNÁNDEZ, M. (1994). *Decisiones sobre la diversidad*. Cuadernos de Pedagogía, n.º 223, pp. 50-54.
- TORO, J. (1980). *T.A.L.E. Test de análisis de lecto-escritura*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- Tough, J (1976). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor/M.E.C., 1987.

- VALMASEDA, M.; SÁNCHEZ, A.; GÓMEZ, L., y DÍAZ-ESTÉBANEZ, E. (1991). *El lenguaje y los alumnos sordos*. En VV. AA. *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: MEC-CDC. Serie formación.
- VAYER, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- VAYER, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- VERDUGO, M. A. (1994). *Evaluación curricular*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- VERDUGO, M. A. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR*. Siglo Cero, n.º 153, pp. 5-24.
- VERDUGO, M. A. (1995). *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- VICENTE, F., y ALONSA-TAPIA, J. (1994). *La comprensión de textos en alumnos sordos de Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Cuarto Congreso de Evaluación Psicológica.
- VILLALBA, M. L. (1992). *Programa de entrenamiento en habilidades sociocognitivas para enriquecer la autoestima en el aula*. En T. Bonet (Comp.). *Problemas Psicológicos en la infancia*. Valencia: Promolibro.
- VV. AA. (1991). *Escala Haizea*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VV. AA. (1991). *Recursos psicotécnicos y bibliográficos para Equipos Interdisciplinares*. Madrid: MEC.
- VV. AA. (1994). *Guía documental para equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Madrid: MEC.

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (C.I.D.E.)