

TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UN ACERCAMIENTO A TRAVÉS DEL ÁMBITO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Ignacio J. Alfaro Rocher
Universitat de València

SUMARIO

Un primer acercamiento a las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica relacionada con los problemas de aprendizaje se realiza en base a la agrupación de los diferentes enfoques teóricos en tres puntos de vista: la indagación en lo interno, en lo externo, y en la interacción externo-interno. Se valora en otro apartado el papel que juega en los procesos de evaluación psicopedagógica la institución educativa y sus reformas, así como el énfasis de la evaluación en los procesos de intervención y en su eficacia. Así, la búsqueda de nuevas alternativas en evaluación gira en torno al desarrollo de estrategias centradas en el análisis del rendimiento académico, las nuevas tecnologías, la metodología portfolio y la evaluación auténtica. De otro lado, se presenta un repaso de otros sondeos realizados sobre el rol y los métodos utilizados por los psicopedagogos escolares. Se concluye que fundamentalmente las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica se centran en los procesos de intervención y en la preocupación por metodologías de análisis contextualizadas en el aula y en los procesos de aprendizaje.

SUMMARY

A first inquires into the new trends in diagnostic assessment related with learning disabilities is undertaken by grouping different theoretical approaches into the following three points of view: research about the internal, external, and external-internal interaction that cause the

problems. In other section the role played by the educational institution and their educational reforms in the processes of assessment is valued, as well as the emphasis of assessment on the intervention processes and their efficiency. Thus, the search for new alternatives in assessment turns to the development of strategies concentrated on the analysis of the academic achievement, new technologies, portfolio and performance assessment. Furthermore, a review on other polls carried out about the role and methods used by professionals in education is presented. Finally, it is concluded that new trends in diagnostic assessment are centred on the intervention processes and on the concern that the analysis of methodologies be contextualized according to the classroom scenario and the learning processes.

Debido a la amplitud de aspectos relacionados con la evaluación en psicopedagogía y a la temática tan dispersa que abarca, he optado por centrar el tema en un área específica de la psicopedagogía, las dificultades de aprendizaje. En cualquier caso, por la lectura de este trabajo puede extraerse la valoración de que se habla de dificultades de aprendizaje en sentido amplio y que la evaluación no puede reducirse al análisis clásico de variables internas, aptitudinales o emocionales, sino que también se extiende a otras variables que confluyen en el proceso educativo y que están relacionadas con lo instructivo, social, institucional, procesual, organizativo, etc. Sin más preámbulos entramos ya en las cuestiones previas derivadas de concepciones teóricas.

PARADIGMAS TEÓRICOS Y EVALUACIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las estrategias evaluativas utilizadas andan imbricadas con los planteamientos teóricos y vienen determinadas por los avances y descubrimientos consensuados por una comunidad científica. En problemas de aprendizaje, los planteamientos teóricos y matices son múltiples y la consistencia de los avances en cada uno de ellos son relativamente aceptados por el resto. Esto no significa que no se hayan producido progresos. Al contrario, las estrategias de exploración han evolucionado considerablemente, son más sofisticadas, han incorporado nuevas tecnologías y sobre todo ninguna de ellas se ofrece como panacea de nada. Cada vez más se admiten menos los reduccionismos, las explicaciones absolutas de los defensores de una determinada teoría, más bien, se aprecia que la construcción del conocimiento responde a la contribución parcial de cada una de ellas. Ocurre que, en dificultades de aprendizaje, lo que vale para un sujeto no lo es tanto para otro. La heterogeneidad fenomenológica complica sobre todo la falta de investigaciones concluyentes, y más todavía, si están basadas en metodologías correlacionales. Se considera, pues, un cierto caos metodológico donde es aceptado comúnmente cualquier acercamiento, exploratorio o evaluativo, que consiga una cierta efectividad y calidad en la intervención, un control de los recursos y un mejor aprovechamiento de las potencialidades del sistema educativo donde aparecen los problemas escolares.

Indagar en lo interno

Tradicionalmente ha sido habitual esperar del diagnóstico o de la evaluación relacionada con problemas en el aprendizaje la búsqueda de las causas de los problemas en aspectos internos o endógenos de los sujetos. Así, podemos diferenciar múltiples planteamientos teóricos cuyo denominador común ronda sobre lo interno: enfoques genetistas, perceptivomotóricos, psiconeurológicos, cognitivos, evolutivos, etc.

Diagnóstico diferencial

Una aproximación clásica y aún popular en nuestro contexto es la evaluación diferencial de habilidades específicas encaminada a la prescripción de programas diferenciales. Se trata del modelo de diagnóstico diferencial y la enseñanza prescriptiva emparejada (*Differential Diagnosis- Prescriptive Teaching —DD-PT—*). El principio es claro, la explicación etiológica se encuentra en el contraste de los resultados de la evaluación —a menudo estática— de las *habilidades escolares* con los resultados de la evaluación de la *inteligencia y aptitudes* básicas que presumiblemente son necesarias para alcanzar un suficiente desarrollo en los aprendizajes. La intervención, lógicamente, supondrá un entrenamiento en tareas encaminadas a la mejora de las aptitudes.

Arter y Jenkins (1979) en un clásico trabajo identificaron y discutieron 6 tópicos básicos de este paradigma. Presentaron diferentes estudios correlacionales, junto con datos sobre la validez predictiva, diagnóstica, de constructo, etc. de los diferentes tests en que se sustentaba esta aproximación diagnóstica y ya concluían que este enfoque «no mejora el rendimiento académico puesto que la mayoría de los recursos de evaluación de las habilidades tienen una fiabilidad inadecuada y una validez sospechosa. Por otra parte, las propias habilidades han resistido al entrenamiento, y dan correlaciones bajas entre la evaluación de la habilidad y el rendimiento en lectura, no es sorprendente pues que la modalidad instruccional emparejada ha fracasado en la mejora del rendimiento» (p. 549). Consecuentemente, pedían algo más: «Creemos que hasta que se haya desarrollado una substantiva investigación básica sobre el modelo DD-PT, es imperativo pedir una moratoria... sobre la clasificación y el emplazamiento de niños de acuerdo con tests de habilidades diferenciales, sobre la compra de materiales y programas instruccionales que pretenden mejorar esas habilidades y sobre los cursos de formación diseñados para entrenar a los profesores en el modelo DD-TP» (p. 550) ¿Cuál ha sido la respuesta?

Si miramos la investigación, ha habido una variedad de trabajos, tesis doctorales, etc. que se han movido en este paradigma, aunque afortunadamente han empezado a surgir investigaciones serias —fuera y dentro de nuestro país— que ponen en entredicho el papel de las aptitudes diferenciales, tanto en relación al diagnóstico como a la intervención. En escritura podemos citar, entre otros, los trabajos de Søvick (1975), Rodríguez Tomás (1986) Secadas y otros (1994), Buisán (1994), Olmos (1997), etc. Todos ellos coinciden en dos aspectos: que el constructo escritura, medido por los tests habituales de aptitudes diferenciales, no se define por igual a lo largo del desarrollo y que el valor predictivo de los mismos es bajo o poco consistente. La única conclusión válida que se deriva de estos trabajos es promover un proceso de diagnóstico basado

en la medición directa de la escritura y en el acercamiento al propio sistema instruccional y a los procesos de adquisición de esa habilidad.

Si miramos, por otro lado, algunos catálogos, fondos editoriales y materiales distribuidos en gabinetes psicopedagógicos o escuelas de nuestro país, vemos que la moratoria no ha surtido efectos. Más bien, ante la necesidad de los profesionales de tener instrumentos científicos para valorar o herramientas rápidas para intervenir, ha florecido una pequeña industria que ha divulgado y comercializado instrumentos diagnósticos basados en este paradigma.

Sin embargo, podemos afirmar que es un paradigma cuyo prestigio social se mueve entre el paulatino declive o la prudente incógnita sobre su utilización. Las claves de este descenso no hay que buscarlas, precisamente, ni en el conocimiento y/o divulgación hecha por parte de los profesionales o por sus formadores sobre los resultados de la investigación, ni en una crítica seria acerca del valor intrínseco de tal acercamiento. Podemos mencionar, por el contrario, la confluencia de otras claves: el surgimiento de nuevos paradigmas de evaluación holística, constructivista, etc.; el desencanto de los profesores sobre los resultados de estas intervenciones basadas en aptitudes; la implantación de la reforma educativa que distribuye las competencias de evaluación; el acomodo del psicopedagogo en un nuevo «rol» dentro del sistema educativo; la búsqueda de instrumentos más contextualizados con el sujeto, el ambiente, sus experiencias y percepciones y el propio currículum (*authentic assessment*); el papel que juegan los *equipos* en la evaluación, elaboración y adscripción de sujetos a programas específicos; la mayor aceptación de la diversidad; la mala prensa de los etiquetados, etc.

La incógnita y la prudencia, a su vez, vienen determinadas sobre todo por parte de los padres, por los menos concedores del sistema educativo o por la ignorancia: no podemos dejar de mencionar tampoco la presión que ejerce la preocupación latente por conocer si los hijos son medianamente «normales» en su *fuero interno* o hay algo que los padres pudieran hacer paralelamente para su buen desarrollo. Otro factor importante es la propia estructura competitiva de la sociedad actual. Tradicionalmente la evaluación de la inteligencia ha sido el método más científico para determinar el posible éxito o fracaso en las tareas y esta creencia, en nuestra sociedad actual, se extiende a otros ámbitos del desarrollo y de la vida. Lohman (1997) afirma que el conocimiento de la inteligencia y los tests, que han servido en otras épocas para romper los privilegios jerárquicos de unos determinados estratos sociales o para ayudar a los individuos a desarrollarse y posibilitar el cambio de estatus, ahora paradójicamente, se han convertido en guardabarreras (*gatekeepers*) artificiales en el contexto de esta sociedad meritocrática y selectiva.

Sustrato neurobiológico y nuevas tecnologías

Dejando de lado los primeros escauceos neuro-fisio-biológicos del período inicial, la investigación sobre el sustrato neurobiológico de las dificultades de aprendizaje no ha cesado en el transcurso histórico. Su incidencia, de todas formas, no ha sido suficientemente relevante, manteniéndose al cobijo de las nuevas tecnologías y de los avances de la investigación médica con nuevas técnicas, el TAC cerebral, el microscopio

pio electrónico, la histología, la bioquímica y sobre todo la biología molecular, la neurometría, etc. En todo caso, la investigación se mueve entre la complejidad funcional del sustrato orgánico y la inespecificidad comportamental de las supuestas patologías. Actualmente, se han incorporado nuevos avances tecnológicos para la exploración activa de los problemas de aprendizaje. Recientemente, Biggler y otros (1998) realizan una revisión de los avances en los últimos años desde la perspectiva de este otro acercamiento. Los estudios revisados incluyen investigaciones con tecnologías avanzadas de la neuroimagen (imagen por resonancia magnética) y con otras técnicas de imagen neurofisiológicas y metabólicas: potenciales evocados, potenciales asociados a eventos, EEG de análisis espectral, EEG de mapeo topográfico cerebral, tomografía por emisión de positrones y tomografía computerizada por emisión de fotones únicos. En su repaso se especifica que con algunas tecnologías se han identificado irregularidades e inconsistencias funcionales en sujetos con dificultades de aprendizaje, aunque no se ha demostrado ningún diagnóstico específico. Son tecnologías muy precisas para detectar ciertas condiciones de anormalidades neurológicas y, en combinación con otras técnicas de diagnóstico clínico, pueden llegar a ser una herramienta útil. Sin embargo, reconocen que las inconsistencias y problemática asociada con las *tipologías* y *etiquetados* de los trastornos imposibilita una detección diagnóstica clara. Asumen que hasta la fecha existe una notable ausencia de conclusiones diagnósticas y reconocen la gran frustración que ha supuesto la incorporación de estas nuevas tecnologías en materia de problemas de aprendizaje, no dejando de estar esperanzados por el reto de las mismas para la futura investigación.

Inteligencia y Dinamismo

La inteligencia y las aptitudes básicas, así como su concepto, constituyen habitualmente un punto de referencia ineludible en la evaluación de los problemas de aprendizaje. Antes hemos visto otras estrategias que buscaban, de una forma estática, el contraste entre *habilidades escolares* y *capacidades*. Actualmente se va produciendo un relativo descenso en la utilización de las estrategias evaluativas que exploran ese desajuste entre los dos elementos del binomio. El motivo es claro, ha variado la concepción de los constructos a medir, la forma de medirlos y se considera que existen otras variables mediadoras en la explicación del rendimiento. Las habilidades escolares no se pueden reducir a una o varias puntuaciones en las habituales áreas del lenguaje, lectoescritura y matemáticas. Se ha ampliado el espectro y su forma de medirlas (la *Batería Revisada de Tests de Rendimiento Psicoeducativo* de Woodcock-Johnson es una de las más conocidas; el WRAT-R —*Wide Range Achievement Test*—; el test KTEA de Kaufman de rendimiento educativo, el *Comprehensive Tests of Basic Skills*, etc.). Del otro lado del binomio, la inteligencia o sus factores básicos son contemplados de una forma más dinámica.

Centrándonos ahora en el segundo elemento, han ido apareciendo nuevas técnicas e instrumentos de evaluación de la inteligencia (por ejemplo, la *K-ABC* o la *K-BIT* de Kaufman) que paulatinamente van desplazando a los clásicos tests y que vienen acompañados de otras tantas concepciones teóricas de la inteligencia: la *Gf-Gc theory*

—factor fluido y cristalizado— de las capacidades cognitivas humanas de J. Horn; la *Teoría Triárquica* de R.J. Sternberg o la consecuente *Teoría Instruccional* de Sternberg y Davidson; la teoría de la adquisición de *habilidades cognitivas* de P. Ackerman; la teoría de la *Modificabilidad Estructural Cognitiva* y la evaluación del *Potencial de Aprendizaje* de Feuerstein; la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner, etc. Es evidente que la exploración de los problemas de aprendizaje no puede deslindarse de la concepción que se tenga de la inteligencia o del proceso de adquisición de habilidades y que, por otra parte, al profesional se le exige que gestione y promueva el desarrollo o la práctica de esas habilidades para conseguir sujetos más inteligentes.

En los Estados Unidos y en los escenarios educativos, sobre todo, ha cobrado singular popularidad la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner (Gardner & Hatch, 1989) que considera siete inteligencias: lógica-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Probablemente, haya conseguido esta aprobación por el desarrollo de herramientas de valoración encaminadas hacia una evaluación auténtica (*authentic assessment*) en donde se utilizan los portfolios, proyectos, tareas creativas, etc. y también porque el educador puede jugar un papel relevante en la evaluación. No podemos descender mucho más en estas teorías, aunque resaltamos que en la mayoría se busca no tanto una ponderación cuantitativa sino una evaluación más centrada en las estrategias de aprendizaje, cognitivas y en la intervención, destacando el papel del profesor como mediador y ayuda (*scaffolding*) en el proceso de aprendizaje y tomando en consideración el contexto, tanto interno como externo.

En nuestro país, alguna editorial especializada está realizando una importante tarea divulgativa de algunos de estos acercamientos, de trabajos de investigación, etc. a la vez que se empiezan a adaptar o a construir diferentes instrumentos evaluativos relacionados con estrategias de aprendizaje, habilidades cognitivas, metacognitivas, potencial de aprendizaje, etc. En la práctica psicoeducativa su introducción es mucho más lenta, por cuanto que implica en muchos casos el entrenamiento del profesional en estas técnicas. Destacamos el esfuerzo divulgativo que se ha hecho de la teoría de Feuerstein, aunque su utilización ha sido más bien escasa debido principalmente a limitaciones concomitantes con el programa: económicas, formación específica, trabajo adicional al currículum, etc. Seguramente, contribuye en este empuje hacia estrategias evaluativas metacognitivas algunas indicaciones legislativas derivadas de la aplicación de la LOGSE en donde se menciona la necesidad de fomentar el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación (*aprender a aprender*) y la regulación y control de los procesos de aprendizaje.

Indagar en lo externo

Frente a las estrategias anteriores encontramos fundamentalmente el modelo de *análisis de tareas* centrado más en las características de éstas que en las de los aprendices, es decir, en la observación sistemática de la conducta que se pretende modificar y en las relaciones de esa conducta dentro de su propio contexto. La *intervención* consistirá en el «entrenamiento y práctica» de la conducta que se desea establecer, ofrecien-

do los suficientes refuerzos o manipulaciones experimentales para que esto ocurra. Se evita cualquier etiquetado de los sujetos dentro de la categoría de «dificultades de aprendizaje» o de cualquier otra y se fomenta el desarrollo del proceso de intervención dentro de la clase ordinaria o en los escenarios donde ocurre la conducta. La metodología evaluativa desarrollada por esta perspectiva son los diseños experimentales con sujeto único (N=1).

Probablemente la inclusión en este enfoque de la contemplación de otras variables mediadoras y motivacionales ha derivado en la *Evaluación Basada en el Currículum* (EBC). Gredler (1997) afirma que la actual discusión sobre la EBC es en realidad un mero restablecimiento de la anterior aproximación del análisis de tareas. Es otra forma de testaje, que substituye al testaje estandarizado tradicional, pero que insiste ahora en las normas del distrito escolar, de la escuela en particular y de la unidad-clase, enfatizando en la evaluación las actividades basadas únicamente en los materiales de los currícula locales de las clases. Sería en su opinión más importante centrarse en las *estrategias*, por ejemplo, que utilizan los niños para aprender a leer.

Efectivamente, la *evaluación basada en el currículum* supone una exploración evaluativa del rendimiento en dominios y tareas escolares discretas para buscar la correspondencia con las demandas del currículum. Se asume que el déficit no es inherente al estudiante, por ello interesa más determinar la discrepancia entre el rendimiento de un sujeto comparada con su grupo de iguales, que la discrepancia entre rendimiento y las capacidades. El establecimiento de niveles de desajuste entre los dos elementos de cotejo puede proporcionar la base para una modificación de objetivos o de métodos educativos. El análisis se fundamenta, pues, en una evaluación fiable y válida de las ejecuciones escolares, es decir, del rendimiento de los estudiantes en tareas concretas de áreas específicas de su currículum con el objeto de comparar cada uno de los sujetos con el rendimiento obtenido en otras mediciones previas o con el de sus compañeros. Para Meltzer y Reid (1994), son tres los principales objetivos de la evaluación: la calidad del currículum, la calidad de los métodos de enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos en relación a su grupo de iguales. Sugieren también una conjunción de estos métodos de evaluación con otras aproximaciones constructivistas, cuya evaluación dinámica e interactiva se centra más en procesos, con el fin de enriquecer la evaluación y conseguir una visión más completa de las posibilidades de los sujetos.

Armonía interno/externo

No podemos más que asumir que la clasificación o inclusión de algunas teorías en uno u otro apartado puede dar lugar a una distorsión de los conceptos básicos que en ellas se sustenta. Así, considérese que alguna teoría ya mencionada (Feuerstein, Gardner...) también cabe en este epígrafe, aunque hemos preferido realizar esta clasificación por considerar, a nuestro entender, que inclinan más la balanza sobre el otro extremo. En este apartado queremos destacar las corrientes de opinión que buscan, tanto a nivel explicativo como exploratorio, un dinamismo interactuante entre lo interno y lo externo.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores vendrá a través de mediación del profesor o grupo social y del proceso de combinación de habilidades automatizadas para construir otras estructuras más complejas. Esto significa la búsqueda de una armonía o conveniente proporción y correspondencia entre los procesos externos e internos. Muchos educadores se manejan a gusto dentro de este gran paradigma ya que implica una innovación en sus metodologías, una reflexión sobre su tarea, una participación compartida con los alumnos, un intercambio de experiencias, un diálogo acerca de los aprendizajes, una contextualización, un *authentic assessment*, etc., en definitiva, un mayor reconocimiento, autonomía y desarrollo de su propia tarea profesional. Sin embargo, dentro de este marco caben múltiples matices y teorías según se enfatice la efectividad de ciertas variables del proceso instructivo, de la motivación, de la estructuración y organización de los ambientes de aprendizaje, etc. Asimismo, muchos dicen hablar de lo mismo cuando los matices defendidos implican posiciones opuestas, incluso dentro del mismo paradigma. Y otros, como también ocurre con otros planteamientos teóricos, promueven puerilmente actitudes de falta de respeto hacia otras alternativas. Entendemos que lo importante es la búsqueda de esa *armonía* del epígrafe evitando, por ejemplo, que prime más la buena gestión de la clase que el estudio detallado del desarrollo de las habilidades en los niños. Como ilustración de la cantidad de matices que pueden caber en este subapartado, citamos sin ninguna exhaustividad algunos autores en el ámbito de las dificultades de aprendizaje.

J. S. Bartoli (1989) defiende una aproximación interdisciplinaria, colaborativa y *ecológica* del diagnóstico y de la intervención en las dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta las aportaciones de la psicología, neuropsicología, sociolingüística, psiquiatría, medicina, psicología ecológica, etc., para evitar la fragmentación de contenidos y contextos, la separación de profesionales y el reduccionismo en diagnóstico e intervención. Abunda en la corriente de opinión que defiende la consideración necesaria de las variables internas y externas del sujeto, con el fin de llegar a una comprensión global y objetiva de sus dificultades de aprendizaje.

La aportación de Coles (1987) en esta área puede representar la corriente denominada *alternativa interaccionista*. Su planteamiento parte de una dura crítica a la teoría del déficit neurológico, que parece estar más preocupada por la explicación científica de los problemas de aprendizaje que por el establecimiento de una instrucción reeducativa. Los problemas de aprendizaje y neurológicos forman parte de la totalidad de interacciones que se desarrollan dentro de una estructura sistémica económica, social y cultural. Consecuentemente, la prevención —sobre todo— y la reeducación desde la perspectiva interaccionista requiere cambios generales en los sistemas y ambientes de aprendizaje y/o en los ambientes de los mismos individuos, enfatizando los factores sociales, económicos, políticos y culturales (Adelman, 1989).

Las psicología cognitiva, el *constructivismo* y demás teorías actuales sobre el aprendizaje han impactado significativamente en el mundo educativo y su presencia se detecta explícitamente en los textos y legislación correspondiente de las reformas educativas de más de un país. Consecuentemente, estos planteamientos también han trascendido al área de la intervención psicopedagógica en sujetos con problemas escolares. Bajo este paraguas se sitúan una variedad de procedimientos de evaluación

y de estrategias instructivas que recuerdan los procedimientos clínicos de Piaget. Lo importante es que la evaluación sea significativa, que profundice en la significatividad psicológica, cognitiva, motivacional, etc. de los aprendizajes y de sus procesos, diferenciando, a través de la dinámica evaluadora y de sus interacciones, entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo y lo que es capaz de aprender con ayuda. La evaluación va dirigida al proceso de enseñanza más que a una clasificación y adscripción a programas de apoyo.

Meltzer y Reid (1994) presentaron como *nuevas direcciones* en la evaluación de sujetos con necesidades educativas especiales, las estrategias evaluativas enmarcadas en la perspectiva constructivista. En general, estos autores entienden que tales desarrollos implican un cambio en el sentido siguiente:

- 1) La evaluación es holística, dinámica. Los métodos incorporan, entre otras cuestiones, una aproximación al diagnóstico de la enseñanza, enfatizan la evaluación de los procesos de percepción, pensamiento, resolución de problemas y de aprendizaje y definen las condiciones para un aprendizaje efectivo y significativo.
- 2) La evaluación es multidimensional: se contempla las interacciones entre cognición, motivación, autoconcepto y aprendizaje. El aprendizaje auto-regulado, las atribuciones, el desamparo aprendido, la autopercepción, etc. son ámbitos a valorar.
- 3) La evaluación se dirige hacia los procesos metacognitivos y al aprendizaje estratégico: se contempla el repertorio de estrategias para el desarrollo de tareas específicas, enfatizando las interacciones entre cognición, motivación y autoconciencia como procesos que capacitan al estudiante para progresar activamente en el aprendizaje.
- 4) La evaluación contempla las complejas interacciones entre el desarrollo y el currículum: «El rendimiento del alumno debe ser constantemente reevaluado de forma que la eficiencia del aprendizaje pueda incrementarse en relación a las sucesivas interacciones entre su nivel de desarrollo y las demandas instruccionales».

Sin embargo, muchas de las estrategias evaluativas evocan nuevos problemas: la practicabilidad, la eficacia de los costos, la rendición de cuentas (*accountability*), la fiabilidad y la validez (Meltzer y Reid, 1994).

Algunas investigaciones científicas con sujetos con *problemas de aprendizaje* relativizan los efectos de estas estrategias constructivistas. Por citar alguna área, por ejemplo la lectoescritura, Graham y Harris (1994) comprobaron que la única diferencia entre los estudiantes que desarrollaron un programa global de enseñanza lectoescritora desde los planteamientos de conjunto de este paradigma y los estudiantes con otros programas más orientados a las habilidades clásicas de la escritura y de la lectura, se encontraba en las actitudes y percepción que tenían los primeros respecto a su propio proceso lectoescritor. El punto de vista de los primeros está basado en el significado de la escritura mientras que los segundos contemplan la escritura desde la perspectiva

de las habilidades y realizaciones. También se ha comentado que la falta de claridad de los efectos de estos planteamientos está relacionada con el posible impacto o influencia que ejerce sobre los resultados las habilidades del profesor, la autopercepción positiva que tienen éstos sobre sus habilidades o el mayor tiempo que utilizan para la lectura y la escritura. Existe también una considerable literatura que indica que muchos niños con problemas de aprendizaje presentan limitaciones consistentes a la hora de autorregular o de manejar cognitivamente el desarrollo de sus propias habilidades escritas, no adquieren una variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas a menos que se les suministre una instrucción explícita y detallada. Por ello, son muchos los autores (Spiegel, 1992; Graham y Harris, 1994, etc.) que abogan por la búsqueda de diseños mixtos, de métodos de evaluación y de instrucción directos e indirectos con el fin de dar mayores oportunidades a los niños con problemas. Sin embargo, la principal aportación de este enfoque, reconocida por la mayoría, es valorar los efectos positivos de estos métodos en la creación de ambientes de aprendizaje, colaboración entre iguales, etc.

Otra teoría denominada la *nueva ciencia de la vida*, entiende —al igual que la anterior— que los fenómenos no pueden ser aislados para su estudio. La dinámica positivista, que cuantifica, estandariza o se manifiesta reduccionista, destruye la estructura compleja de los fenómenos y su energía, que forman parte de un contexto determinado y que son modelados en términos de una dinámica caótica. Grobecker (1998) recurre a esta nueva teoría, inspirada en los trabajos de Piaget, Dewey (y «de otros pensadores similares progresistas» —utilizando sus propias palabras—) para desarrollar un marco de trabajo útil para el profesional que estudia las diferencias en el aprendizaje. En el planteamiento epistemológico subyace también la biología, la teoría de la relatividad y de la física cuántica por cuanto se define «el orden estructural del universo como jerárquico (construido sobre muchos niveles) y extensivo (expansión en cada nivel) y como un ser en un proceso en marcha de repliegue y despliegue desde una unidad global». Se contemplan las diferencias en el aprendizaje desde una perspectiva dialéctica en donde el conocimiento es concebido como una acción dirigida por una necesidad intrínseca biológica y psicológica de adaptarse mejor al mundo circundante. La *evaluación alternativa* que propugna implica la observación exploratoria conductual y el juicio sobre la calidad de las abstracciones reflexivas, las reflexiones mentales autogeneradas del estudiante sobre su propia actividad, el significado que tiene para los niños el aprendizaje, las acciones que inventan para crear significados diferentes, por ejemplo, en la resolución de problemas o cuando comenten un error, etc. El control y la excesiva estructuración de la instrucción directa y la evaluación basada en el currículum son desechados. Al contrario, se deben adoptar estrategias flexibles de aproximación al aprendizaje. Como vemos, el planteamiento es semejante al anterior.

Resumiendo este apartado sobre enfoques teóricos, hemos visto que la exploración tradicional ha buscado a través de diversos procedimientos, identificar el nivel instruccional de cada sujeto, diagnosticar sus necesidades instruccionales, tomar decisiones en relación a la promoción o permanencia en un nivel, informar del progreso educativo a los padres y cumplir con determinadas orientaciones del sistema educativo. Podemos resumir que, actualmente y en cuanto a los desarrollos teóricos, existe un

paulatino descenso en la utilización de los enfoques centrados en la búsqueda del déficit instrumental interno. El único consenso claro lo vemos en este punto, en que *la exploración evaluativa tiene que centrarse sobre procesos y en el rendimiento académico*. No significa que la investigación sobre los aspectos internos haya descendido cuantitativamente sino que se relativizan los resultados en función de *criterios de desarrollo y de proceso*. Ya nadie asume un reduccionismo explicativo en base a criterios internos. Incluso los investigadores que pudieran situarse en estas perspectivas, buscan la participación de otros factores mediadores, como pudieran ser, el profesor, ambiente, iguales, etc. o recurriendo a teorías psicológicas sobre la inteligencia que contemplan el contexto, la mediación en los aprendizajes o la influencia de la práctica instrumental a partir de aprendizajes previos para conseguir alcanzar ciertos desarrollos. Las tendencias actuales se centran más en ambientes y procesos de aprendizaje, contextualizando la evaluación dentro del marco del currículum y de la intervención psicoeducativa, más que dentro del diagnóstico clásico clasificatorio. Coexiste asimismo otra forma de contemplar el diagnóstico relacionado con el proceso de aprendizaje, con el análisis de los errores, etc. No podemos dejar de pensar en el desarrollo psicológico. El hombre es algo psicológico que evoluciona. Este sería el reto de la evaluación: el acercamiento al proceso de desarrollo de habilidades dentro de un contexto determinado, a la búsqueda del cómo se funden unas con otras para conseguir nuevas estructuras inteligentes.

En cualquier caso, la investigación, los niños, la necesidad de solucionar problemas, sigue estando ahí. Esto ha llevado a continuar trabajando desde muchos puntos de vista. ¿Por qué ser reduccionistas? Creemos que actualmente podríamos hablar de una apertura metodológica hacia múltiples estrategias y escenarios de indagación. Lo relativamente importante es estar suficientemente abierto para aceptar la presencia y fundamento de otros planteamientos contrarios, siempre que el propio enfoque teórico lo permita. Un paradigma que explique algo de una forma contundente, precisa y exclusivista, no vale. En algo falla. No es posible. Esta premisa ya es una condición previa para una actitud de apertura y de aceptación de la diversidad.

En resumen, ¿qué ha pasado con las nuevas tendencias? No existen nuevas tendencias. Existe la aceptación de múltiples tipos de acercamientos a una verdad sumamente compleja, el individuo en desarrollo y en un contexto determinado. Existe un perfeccionamiento en las metodologías de análisis o de indagación, un desafío en relación al desarrollo de nuevas tecnologías, acompañado todo ello de un replanteamiento y autoconciencia de las deficiencias de los propios métodos de recogida de información y de análisis. Pero lo básico, está en la aceptación de esa realidad sumamente compleja.

EL PULSO DE LA ESCUELA

En más de un país se están produciendo cambios y reformas en la educación. Adicionalmente, existe la sensación de que los sistemas educativos clásicos no han hecho los suficientes esfuerzos para buscar un conocimiento más preciso de los desarrollos y habilidades de los niños que presentan problemas en el aprendizaje. Proba-

blemente las estrategias psicométricas de evaluación no han resuelto los problemas. El cambio fundamental en algunas reformas educativas radica en la aceptación de que los problemas particulares no afectan al psicopedagogo o al maestro sino a cada uno de los elementos del sistema. Tampoco son problemas sólo de los niños, son problemas de las escuelas pero que se manifiestan en los niños. Hay que adoptar otro tipo de estrategias, las responsabilidades son compartidas, desde la evaluación hasta la intervención. Los roles de cada uno de los elementos del sistema van cambiando. Se valora más la importancia del trabajo en equipo y colaborativo. Es necesario reducir la competencia entre los profesionales de un sistema y fomentar por el contrario la energía del grupo. Cuando la evaluación sobre la posible «eligibilidad» o identificación de sujetos para programas especiales se realiza por equipos y en base a una evaluación basada en la intervención o en los datos asociados con los resultados de intervenciones, se incrementa el índice de aciertos de tales decisiones (McNamara & Hollinger, 1997).

Indudablemente se pretende promover nuevos escenarios que ofrezcan otras ventajas, entre ellas, la participación colegiada en la toma de decisiones, de forma que unos aprendan de otros, se optimicen los recursos y se eviten los fallos en los procesos de decisión, o al menos, se discutan las consecuencias. Siguiendo con la tónica apuntada en el apartado anterior, *la escuela ha tomado el pulso* y prefiere centrar la evaluación en el control de sus propias estrategias organizativas, abundando sobre todo, y aceptada la diversidad, en la optimización de sus intervenciones más que en la clasificación. Quizá es que se esté buscando un mejor desarrollo de los recursos escolares, un mejor rendimiento del sistema educativo y se empiece a tener en cuenta las nuevas tendencias relacionadas con la gestión de la calidad total (TQM). Así, el marco de la evaluación de los niños con problemas escolares lo situamos en el *contexto de las reformas educativas*, y en la preponderancia del *análisis evaluativo de los programas o sistemas de intervención* para estos niños, es decir, en el cambio encaminado hacia una evaluación para la enseñanza.

En lo tocante al *contexto de las reformas educativas*, la evaluación individual de un sujeto no puede reducirse a cuestiones de indagación de sus componentes endógenos a través de pruebas psicométricas ni a cuestiones de precisión en el etiquetado diagnóstico. El diagnóstico por el contrario se centra en un contexto escolar, en un sujeto que transita por un currículum y en una intervención compartida que, en la mayoría de los casos, se desarrolla en el aula ordinaria. Prácticamente es el contexto que reza en la mayoría de reformas educativas: la integración, la educación inclusiva, la aceptación de la diversidad y las adaptaciones del currículum. Por no citar la proliferación de estudios, incluso en Europa (Pijl & Pijl, 1998), sobre las ventajas en rendimiento para los alumnos integrados y el cambio que conlleva en cuanto a organización escolar, preparación del profesorado, cambio de actitudes, etc. Así, la evaluación psicopedagógica no es un tema que compete a un sólo especialista, se enmarca en lo que S. Rodríguez (1995) llama desarrollo de una acción orientadora de calidad, con criterios centrados en la gestión de la calidad total de los programas de orientación: necesidades de los usuarios, estándares de calidad, colaboración entre profesionales, cooperación continua, evaluación y rendición de cuentas, etc.

En lo tocante al *énfasis en la intervención*, nos encontramos que, obviando el etiquetaje o la categorización psicológica de los trastornos, la escuela se encuentra con un hecho a evaluar que es determinar por qué área de contenidos hay que empezar a trabajar con un determinado sujeto, en qué nivel empezar, qué método adoptar, quién debe participar en la intervención, cómo determinar el éxito, etc. Estos y otros interrogantes son los que preocupan en la evaluación psicopedagógica que, por mor de este cambio hacia la intervención, se transforma en un proceso dinámico, cíclico, participativo, colaborativo, continuo, etc. Lo importante para el educador es evaluar la efectividad de los programas específicos de intervención y mejorarlos. Dochy y Moerkerke (1997) presentan un modelo que integra la *evaluación* y el *aprendizaje*, desarrollando la idea de que lo importante es buscar aproximaciones evaluativas alternativas, «auténticas», que se centren en el contexto del aprendizaje y que utilicen una variedad de métodos: test globales, diarios, *portfolios*, proyectos, estudio de casos, simulaciones, uso de multimedia, computadores, audio, vídeo, etc. todo ello sin desestimar otro tipo de instrumentos evaluativos derivados de la contribución de teorías de la inteligencia, psicométricas, etc. Afirman que la cultura evaluativa debe ser usada para transformar y desarrollar la instrucción y la educación.

A título indicativo de esta preocupación evaluativa por los efectos de la instrucción, traemos el trabajo de Gredler (1997) que presenta dos programas o métodos de enseñanza de la lectura —de diferente orientación— bastante utilizados en los Estados Unidos para niños con retraso en el aprendizaje o con un nivel bajo, junto con una recopilación de estudios realizados sobre su efectividad.

El primer programa es el «*Writing to Read Program*» de Martin y Friedbergd, que consta de tres partes suficientemente estructuradas: un programa informático interactivo y secuencializado, unos diarios de trabajo con actividades de refuerzo de los aprendizajes similares a las del programa informático y un programa de desarrollo de diferentes habilidades de lenguaje. La virtualidad del mismo radica, a nuestro entender, en dos principios: en cuanto al proceso, que el progreso del niño depende del control y verificación de sus propios registros y ritmo de aprendizaje y, desde un punto de vista teórico, que los niños empiezan antes a escribir que a leer.

El segundo programa, el «*Reading Recovery*» de Clay que parte de otras consideraciones relacionadas sobre todo con el ambiente instructivo, el componente afectivo y emocional del aprendiz, la conducta del profesor especialista y el proceso de aprendizaje. El programa se basa en los principios del constructivismo. Básicamente, se proporciona a los niños una tutorización individual, fuera de la clase, con un especialista entrenado que ocupa sus dos primeras semanas de trabajo estableciendo una atmósfera terapéutica apropiada, una relación estrecha con el niño y una evaluación muy cuidadosa de sus estrategias de aprendizaje. El estudio inicial consta de cinco medidas: identificación de letras, conceptos de escritura, lectura y vocabulario, escritura y tareas de dictado.

Lo primero que sorprende en su utilización es que no se considera necesaria una *evaluación psicopedagógica previa* para incluir a los alumnos en dichos programas. Más aún, según uno de los autores (Clay), ningún niño debería ser excluido sobre la base de su CI, su condición étnica, lingüística o su incapacidad para el aprendizaje. Por el

contrario, parece suficiente el *criterio de los profesores* sobre la falta de progreso de un niño en sus tareas escolares. Se insiste en que muchos niños con problemas rechazan cualquier tipo de actividad relacionada con el testaje de sus habilidades académicas, temen responder mal, cometer equivocaciones o recelan de los adultos con los que van a tener que trabajar. (Gredler, 1997).

En ambos casos y a pesar del diferente sustrato teórico de ambos programas, entendemos que desde el contexto del centro escolar y de sus educadores se establece de una forma colegiada la adopción de unos determinados programas instructivos que, según un criterio compartido, parecen más eficaces. ¿Qué papel le queda al «clásico evaluador psicopedagógico»? Seguramente, en vez de gastar el tiempo en *descripciones* iniciales psicológicas y/o clasificatorias —que no diagnósticas—, participar en esa toma de decisiones sobre criterios y estrategias instructivas a desarrollar y fomentar estudios evaluativos sobre los efectos de tales programas, contrastes diferenciales entre resultados en distintos tipos de usuarios, estudios de seguimiento, etc. con el objetivo de incrementar la mejora de tales sistemas. El trabajo comentado antes es una buena muestra de esta preocupación, resaltando la importancia de presentar y evaluar los efectos de los programas. En otros términos, el papel del especialista en psicopedagogía es, entre otras cuestiones, profundizar en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, en el desarrollo en la adquisición de habilidades y, en su caso, realizar un «diagnóstico», ahora sí, sobre el proceso de intervención o sobre los errores que se pueden ir cometiendo en este proceso de adquisición de habilidades. Como se apuntaba en otro lugar, (Alfaro, 1994), interviniendo en lo que queremos que se produzca, sobre los procesos en marcha y con una intención proactiva, no descriptiva en el sentido clásico.

Se asume, pues, una participación de la evaluación psicopedagógica unida al correcto desarrollo de sistemas de evaluación y en el propio proceso de intervención. Lo importante es buscar un ajuste constante entre el desarrollo de una habilidad y la consiguiente intervención encaminada a la consecución de un nuevo objetivo fácilmente alcanzable por el sujeto. Los procesos de evaluación se deberían referir sobre todo al diseño, monitorización y evaluación de las estrategias de intervención más que a tomar decisiones sobre etiquetaje y/o adscripción de alumnos. La escuela va imponiendo un mayor énfasis evaluativo en los procesos y variables instruccionales.

EN BUSCA DE ALTERNATIVAS EN LA EVALUACIÓN

En cada uno de los apartados anteriores hemos ido apuntando algunas estrategias y tendencias en la evaluación junto con sus consideraciones teóricas. En este, queremos centrarnos en cuatro puntos o *palabras-clave* sobre las que basculan las nuevas tendencias en evaluación. Sin embargo, como señala Herman (1997) en su apartado «*Evaluación alternativa: Una rosa para muchos nombres*», bajo la denominación de nuevas tendencias cabe una amplia serie de términos, estrategias y metodologías (*alternative assessment, authentic assessment, performance assessment, portfolio*, etc.) que se contraponen a los tests convencionales de respuesta múltiple. El denominador común es que se requiere a «los estudiantes para *generar* más que para *escoger* respuestas». En otras

palabras, se pretende buscar formas de evaluación que contemplen, además de estándares, un conocimiento sobre las habilidades que los estudiantes van a necesitar para ser ciudadanos productivos y con éxito (habilidades para acceder a la información, para resolver problemas y para comunicarse). En cierto modo, Herman insiste en la idea de asociar la evaluación al aprendizaje y a la cognición, con lo que se incorporan estrategias que suponen un análisis sobre cómo los estudiantes planifican, organizan y ejecutan las tareas, sus disposiciones y habilidades metacognitivas, etc.

En cualquier caso, al presentar estos cuatro *descriptores* o *palabras-clave* queremos hacer notar que no pretendemos realizar ninguna clasificación sobre evaluación, entre otras cosas, porque unos incluyen a otros, o simplemente, porque unos hacen referencia a metodologías más amplias, otros son estrategias, etc. Sencillamente, son cuatro descriptores, que aparecen siempre en la comunicación científica relacionada con nuevas tendencias o con alternativas en la evaluación, sobre los que queremos realizar alguna reflexión.

Rendimiento académico

El criterio de *rendimiento discrepante*, la discrepancia entre el nivel esperado y el rendimiento real, ha sido una de las variables más recurridas y consensuadas cuando se habla de identificar a los sujetos con dificultades de aprendizaje. Para determinar esta discrepancia se ha recurrido —en el contexto norteamericano— a una evaluación a través de *pruebas estandarizadas de rendimiento académico* y/o a lo que, en otro apartado, hemos denominado *evaluación basada en el currículum*. La diferencia entre ambas aproximaciones radica en el mayor o menor acercamiento al currículum particular de una clase, con una mayor ventaja, como se ha indicado antes, por parte de la segunda. La discrepancia entre el rendimiento y las aptitudes no la consideramos ahora ya que fue comentado en otro lugar.

En el mencionado contexto sociocultural, el recurso de los tests estandarizados de rendimiento es importante en muchos ámbitos: para la identificación y adscripción de sujetos a servicios o programas específicos, para la verificación de la consecución de ciertos estándares, certificados de acreditación, etc. Sin embargo, existe una rica literatura sobre las limitaciones de tales pruebas, sus sesgos, falta de conexión con el constructo que mide el test, riesgos por su mala utilización, particularmente, cuando se aplican a minorías o a niños con problemas de aprendizaje, sin entrar en otra serie de disquisiciones relacionadas con el propio enfoque teórico subyacente, que indirectamente puede estar buscando con estos tests la evaluación sesgada de la calidad del sistema educativo. En cualquier caso, existe una necesidad y preocupación por parte de la sociedad (asociaciones profesionales, calidad del sistema educativo, acreditación, etc.) de homogeneizar y de validar un rendimiento, objetivamente medible, de las instituciones educativas.

La paradoja la encuentran los profesionales de la enseñanza cuando tienen que lidiar entre las necesidades instructivas de los niños y los requerimientos estandarizados del sistema. La pregunta subyacente de este trabajo sigue en pie: ¿pueden considerarse los tests estandarizados o la evaluación basada en el currículum como nuevas

alternativas o estrategias de evaluación, o simplemente responden a otros criterios ajenos a las necesidades de los afectados? En todo caso, la investigación y la publicación de este tipo de tests no cesa. En muchas revistas *científicas* se intercalan anuncios y colecciones específicas bajo la denominación de recursos evaluativos, servicios educativos, materiales psicopedagógicos, tests estandarizados de habilidades escolares, etc. que ofrecen instrumentos integrados de evaluación, intervención y guías para padres. A veces estos instrumentos se anuncian como cuestionarios con más de un centenar de ítems para evaluar diferentes área del rendimiento (matemáticas, lectura, escritura, pensamiento...) y ofrecen guías comprensivas para el desarrollo y elaboración de programas educativos individualizados (PEI's) y guías con compendios de estrategias que los padres pueden implementar en sus casas.

En época reciente, la revista *Interchange* presenta el trabajo de Meaghan y Casas (1995), con sus correspondientes réplicas al mismo, en el que se debate sobre la utilización tan generalizada en los Estados Unidos y, en menor medida, en Canadá de los tests estandarizados de rendimiento y del testaje de estándares. Éstos autores realizan un encendido ataque contra su implantación, recogiendo suficientes argumentos, opiniones, investigaciones, etc., que demuestran que su utilización, lejos de ser una panacea, está cargada de peligros y de efectos adversos que debieran considerar las agencias educativas, administradores escolares y políticos. Su trabajo concluye con unas sugerencias para eliminar los «pésimos abusos y malos usos» de este tipo de tests de rendimiento, que trasladamos:

- 1) La extrema precaución que se debe tener en cómo son utilizados los resultados, y la conciencia que deberían tener padres, profesores, administradores escolares, etc. sobre las serias limitaciones de estos tests, particularmente como herramienta de diagnóstico e instrumento de reforma educativa.
- 2) Asegurarse de que los tests desarrollados comercialmente o por agencias educativas sean correctos y válidos, y que deberían ser controlados por agencias independientes que regulasen su proceso de estandarización.
- 3) Contemplar nuevas formas de evaluación, dando más importancia a la comprensión del continuo instructivo del alumno y de su rendimiento, particularmente en lectura.
- 4) Tener presente los errores de medida, etc. de estos tests, de tal forma que a ningún estudiante le fuera denegada una educación adecuada sobre la base de tales tests.
- 5) Los serios problemas que presentan con estos tests los estudiantes con necesidades educativas especiales, debido al factor tiempo y dónde no valen soluciones simplistas de darles más tiempo para su realización..., y
- 6) No sólo considerar la validez de las puntuaciones de los tests, sino tener en consideración las consecuencias de su utilización. El exagerado énfasis en USA de estos tests han disparado una serie de actividades perversas, encaminadas a preparar y adiestrar a los estudiantes en su uso, con la consiguiente contaminación que ello supone en cuanto a los resultados y a las puntuaciones obtenidas. No hay que dejar de mencionar tampoco la pequeña industria que los acompaña.

En cualquier caso, esta discusión responde a las exigencias del sistema norteamericano (*Goals 2000: Educate America Act*) que requiere que las puntuaciones de las evaluaciones sean válidas, fiables y consistentes con estándares rigurosos de evaluación. Paralelamente empiezan a aparecer informes sobre los riesgos y problemas de fiabilidad que presentan muchas de las evaluaciones que se realizan actualmente. A ello se le une otra rica literatura sobre algunos errores habituales en los métodos de medición que pueden ser evitados con la aplicación, por ejemplo, de la teoría de la generalizabilidad a las actuales mediciones del rendimiento (Cronbach y otros, 1997; Herman, 1997).

Por otra parte, también es importante resaltar el papel de otros diseños en marcos en la Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) y en los Tests de Referencia Criterial (TRC) y las nuevas direcciones que se van apuntando desde estos dos marcos de trabajo (Hambleton & Sireci, 1997). La virtualidad de estas mediciones radica en que pueden moverse en diferentes escenarios: evaluación de estándares de dominio, consecución y adecuación a objetivos de aprendizaje o evaluación del nivel de competencias desarrolladas por diferentes programas, detectar desviaciones y deficiencias en los sujetos y, adicionalmente, como medidas referidas a la norma. Efectivamente, son tests cuya diferencia fundamental con la evaluación normativa está en que pueden ser interpretados de acuerdo a criterios absolutos de calidad. Los tests normativos (TRN) presentan los resultados como desviaciones de los sujetos en un contenido especificado. La evaluación criterial, al contrario, más que comparar la ejecución del estudiante con la norma del grupo, mide el desarrollo del estudiante en una habilidad particular, evalúan la consecución de objetivos específicos de aprendizaje (Herman, 1997, Hambleton & Sireci, 1997). Estos tests, al estar diseñados desde el ámbito pedagógico para la evaluación pedagógica en el aula, pueden adoptar diversas formas de testaje, aunque rara vez son descritos como tests diagnósticos. En principio, se consideran destinados para definir las áreas de una materia de aprendizaje en la que los alumnos fallan según ciertos niveles criteriosales, y normalmente no son contemplados como reveladores de causas subyacentes a esas dificultades. La pretensión de poder usarlos para diagnosticar se basa en la naturaleza misma del fallo del alumno. En cuanto al nivel de utilización de los TRC, en el contexto norteamericano algunos informes indican que es equiparable al de los TRN. En nuestro contexto obtuvo cierta notoriedad la experiencia aislada realizada por Rivas y colaboradores (1989) en el «Proyecto Valencia».

En la evaluación del rendimiento de los sujetos con problemas de aprendizaje se encuentran otras técnicas alternativas no estandarizadas de recogida de la información: observación, pruebas de ejecución, destrezas, entrevista, simulaciones, etc. Probablemente lo que unos llaman técnicas novedosas otros recuerdan que se trata de desempolvar viejos usos del magisterio controlados actualmente por una mayor fineza y precisión técnica y con un componente teórico más desarrollado. Y es que, como afirma Harsnisch (1994) con motivo de la presentación de un número monográfico sobre evaluación, se ha producido un cambio en el criterio de selección de instrumentos evaluativos. Se prefiere sobre todo que sean unos buenos modelos de acercamiento a la instrucción o a lo que los estudiantes deben hacer en clase. Destaca también los cambios que se están produciendo en la medición del rendimiento y en sus técnicas: observaciones por expertos en situaciones reales, análisis de las libretas de los alum-

nos donde reflejan sus experiencias, simulaciones por ordenador, respuestas cortas a preguntas sobre cómo planifican, analizan e interpretan sus trabajos, etc.

En nuestro contexto, la reforma educativa así como la mayoría de los desarrollos legislativos de nuestras comunidades autónomas, pretende impulsar una evaluación interactiva y dinámica del rendimiento. Se habla de establecer niveles de competencia curricular, de conocer el grado de consecución de ciertas tareas en diferentes áreas, de saber determinar qué aprendizajes puede un alumno realizar solo y/o con ayuda, de conocer las características de sus aprendizajes, cómo afronta las tareas, etc. Todo ello, valorado en los escenarios de los equipos psicopedagógicos, con la participación de profesores y demás profesionales. Parece que se pretende promover, además de un clima colaborativo en la evaluación, la incorporación de ciertas estrategias e instrumentos más contextualizados con el curriculum: cuestionarios, *checklist*, entrevistas, rendimiento en situaciones, análisis del rendimiento en tareas de tiempo ilimitado, proyectos, portfolios, observaciones, anecdóticos, etc.

Nuevas tecnologías

Los sistemas integrados de valoración diagnóstica-intervención y las nuevas tecnologías merecen unas líneas como elementos de evaluación por cuanto pueden suponer un reto en la investigación evaluativa. El papel de la inteligencia artificial puede resultar útil en la elaboración de programas de intervención y de evaluación. Existen sistemas expertos microcomputerizados en educación que básicamente combinan la información suministrada por el usuario y la que contiene el propio sistema experto. En otro lugar (Alfaro y Marí, 1992) mencionamos algunos de ellos relacionados con la elaboración de diagnósticos y de programas educativos individualizados. La incorporación de estas tecnologías en la evaluación diagnóstica es un camino inevitable a recorrer y con mayor motivo por el constante bombardeo de productos, cada vez más asequibles, de hardware y de software. Sin embargo, habrá que ser cautos con el sustrato teórico y psicológico de tales desarrollos tecnológicos. Las posibilidades pueden ser estupendas pero es preocupante que las ejecuciones y tareas que realiza un usuario dependa más de las limitaciones físicas y/o funcionales de los equipos y del ingenio de sus programadores que de unos principios psicológicos o de aprendizaje claros. Probablemente, ocurra algo semejante a lo expuesto antes en relación a las nuevas tecnologías neurofisiológicas, que el desarrollo tecnológico va por delante y a la espera de una clarificación diagnóstica sería o de una investigación básica inserta en los procesos y en la realización de tareas escolares. La finalidad no es usar correctamente o seguir los vericuetos de un dispositivo sino desarrollar otras habilidades escolares básicas, entre las que también se podría incluir la informática en ciertos niveles, y practicarlas de una forma razonablemente experta.

Portfolio

Es factible realizar la evaluación de los sujetos a partir de una carpeta-dossier (*portfolio*) en la que se incluyan una selección de las realizaciones, trabajos, proyectos y

opiniones de los sujetos en un área determinada y a lo largo de un período temporal establecido. En opinión de S.G. París (citado por Meltzer y Reid, 1994) el *portfolio* debería incluir tres áreas: las percepciones y motivaciones de los estudiantes, los procesos y estrategias que usan en las situaciones de aprendizaje y su rendimiento y ejecuciones. Esta estrategia evaluativa puede dar más pistas sobre el rendimiento real del sujeto en tareas contextualizadas en el curriculum además de servir de instrumento para analizar su progreso. Sin embargo, el *portafolios* no puede considerarse sólo como un instrumento para la evaluación, es al mismo tiempo un elemento de trabajo y de reflexión incrustado en la propia instrucción donde se concretan y registran aspectos relevantes relacionados con la misma. Esta característica de inmediatez hace que el sistema de implantación, su finalidad y usos sean variados. Así, algunos pueden utilizarlo como apoyo en las entrevistas con los padres u otros profesionales, para promover la autoevaluación de los estudiantes, como elemento de adscripción a programas específicos, para registrar documentos que indiquen el avance (escritos, reflexiones, actitudes, objetivos, habilidades, anécdotas...), etc. Significa esto que el *portafolios* no es un fin en sí mismo sino un *registro* selectivo del rendimiento del alumno y de su progreso.

A pesar de ello, en algún estado (Oregón, California, Vermont, etc.) han intentado la elaboración de criterios comunes así como su utilización opcional para acreditación de competencias en escuelas superiores, etc.). Nos encontramos así con una aparente paradoja. El *portafolios*, por una parte, está concebido dentro de un paradigma de evaluación dinámica y holística, dependiente en gran medida del contexto donde se desarrolla la instrucción, de las interacciones entre alumno y profesor, o entre iguales, y en donde se refleja el establecimiento de pactos o unidades de análisis dentro de escenario determinado. Por otra parte, existe una necesidad de normalización, casi incompatible con la utilización del *portafolios*, pretendida por las agencias educativas de aquel país en cuanto a la homologación, certificación de competencias de los alumnos, registro de competencias para empleadores, estandarización, etc. El *portafolios* supone básicamente el acercamiento a una evaluación auténtica y una forma de substituir o completar los informes estandarizados clásicos por otros que reflejen mejor el progreso. Esa es la paradoja, el compromiso con el contexto curricular y el desarrollo de una evaluación auténtica frente a las exigencias del sistema educativo para que los centros de formación cumplan con ciertos estándares en determinados niveles educativos y se evite la subjetividad y falta de consenso derivados del *portafolio*.

Sin embargo, el contexto natural en el que se ha desarrollado el *portafolios* es dentro del paradigma del constructivismo. Pensemos por un momento el proceso interactivo que supone la clarificación con el alumno de los criterios que se pretende conseguir, empezando por establecer un vocabulario común y básico para el diálogo, el proceso de poder abrir un compromiso para el desarrollo de la autorreflexión o del pensamiento crítico, o el propio conocimiento del contenido y habilidades a alcanzar. Realmente, el pacto en sí puede suponer un cambio de actitud del estudiante ante sus aprendizajes, una autorregulación y reflexión sobre los mismos y su significado. El efecto en los aprendizajes no es por el *portfolio* o su sistema, sino por lo que conlleva de

pacto o de establecimiento de un programa aceptado. En este caso, sería mejor hablar del establecimiento de un «programa-portfolio». Así, el *portfolio* como indican Arter y otros (1995) ofrece las siguientes ventajas: a) da un conocimiento más amplio y en profundidad de lo que los estudiantes saben y pueden hacer; b) la evaluación está basada en mayor grado sobre un trabajo auténtico del alumno; c) proporciona un suplemento o alternativa a los cartillas-informes y a los tests estandarizados, y d) es el mejor camino para comunicar el progreso de los alumnos a los padres.

En cualquier caso, puede suponerse que bastante del éxito en la implantación del *portafolios* dependerá de la habilidad y buen hacer del profesor, de su gestión y conocimiento de las estrategias de aprendizaje y de su materia, de su empatía, etc. En nuestra opinión la importancia del *portafolios* radica en el hecho de generar, clarificar y conseguir un diálogo participativo con el maestro sobre el proceso y posibles logros del aprendizaje.

El *portafolios* también se ha introducido en otros ámbitos de la evaluación psicopedagógica, como es el desarrollo de la carrera. Así, se han elaborado guías con estándares o competencias y pautas-guía para la autorreflexión: autoconocimiento, planificación y exploración de carreras, roles de la vida, desarrollo educativo, etc. El reto es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de conocer los principales elementos sobre los que pueden ser evaluados. (Lester y Perry, 1995).

Evaluación auténtica

Cuando se habla de alternativas a la evaluación del rendimiento no sólo encontramos el término portafolios, también existen otros instrumentos y sistemas complementarios para llegar a un conocimiento más preciso, significativo y auténtico del rendimiento: observaciones de los profesores, checklist y guías para observar el desarrollo en diferentes ámbitos y dominios, sumarios e informes periódicos sobre tareas con guiones especificados, escalas Likert, proyectos, etc. En definitiva, se está hablando de lo que se ha llamado en el contexto constructivista el *authentic assessment*, es decir, una evaluación alejada de instrumentos artificiales que, por una parte, suponga una toma de decisiones basada sobre la comprensión completa, global, significativa y real de los procesos de aprendizaje y de su significado y, por otra, que represente una visión holística de su progreso, de la construcción de sus aprendizajes, de sus experiencias en el desarrollo de los mismos e incluso de las actividades e interacciones con el profesor u otros compañeros. La evaluación auténtica considera, pues, personas, familias, tareas y ambientes.

Asimismo, queremos indicar que el significado de este término es amplio y, consecuentemente, aunque este enfoque se asocia con la utilización del portafolios, existe una variedad de instrumentos alternativos para la evaluación. En principio, y a la luz del repaso de estudios realizado, vemos que caben diferentes instrumentos y concepciones diversas acerca del aprendizaje o de la inteligencia (Piaget, Gardner, etc.) pero con un elemento común: el punto de mira es global, multidimensional, y se dirige más al proceso de aprendizaje que a los resultados medibles con herramientas descontextualizadas.

Llega a nuestra manos algunos documentos y estrategias utilizados por la pequeña escuela pública «Nueva Escuela del Bronx» (Falk, 1994) y observamos en primer lugar una organización de las clases heterogénea, con diferentes edades, y estructurada para animar la colaboración entre el claustro, los estudiantes y las familias. El sistema de evaluación está dirigido hacia los procesos instructivos y supone un acopio de registros descriptivos del progreso de los alumnos con anotaciones del profesor y de los alumnos, muestras del trabajo de los alumnos en portfolios, autorrelatos, etc. Habría que destacar la perspectiva de un proceso colaborativo y activo en donde se pretende que cada alumno encuentre y de sentido a sus experiencias. El estudio del progreso del alumno es compartido y contrastado con los profesores, alumnos y familia desarrollándose diferentes estrategias para ello: informes del progreso, juicios descriptivos del niño, informe-cuestionarios para los profesores sobre diferentes áreas (social, comportamental, lenguaje, etc.), encuentros y reuniones con las familias y las personas que son significativas para el niño, se cuenta también con su presencia, cartas manuscritas periódicas de los profesores y del director a las familias, elaboración de revistas por parte de la asociación de padres, etc. Este documento-dossier acaba presentando lo que para nosotros es importante, el soporte bajo el que se sustenta el *authentic assessment*, que es la reorganización del staff del centro, su calendario, el establecimiento de espacios curriculares para estructurar el tiempo para generar la comunicación y la evaluación, el diálogo entre el profesorado, el enfoque colaborativo y el impacto en las familias del propio estilo evaluativo.

Este planteamiento alternativo de la evaluación involucra a todos los elementos del sistema escolar y supone un replanteamiento del rol clásico y funciones de los profesores y psicopedagogos, además de una voluntad decidida por parte de la comunidad escolar donde se encuentra la escuela y de una determinada filosofía de la educación. La complejidad de estas estrategias hace difícil que estas experiencias sean masivas.

CUANTIFICACIÓN Y SONDEOS SOBRE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Desde una perspectiva cuantitativa, una estrategia para valorar las tendencias en la evaluación psicopedagógica ha sido realizar *estudios bibliométricos sobre la producción científica*. Esta tarea puede suponer varios años de investigación y su utilidad puede no compensar el esfuerzo realizado. Alfaro y Pérez-Boullosa (1985 y 1986) promovieron una serie de estudios bibliométricos encaminados a explorar las tendencias en orientación y en dificultades de aprendizaje para el quinquenio 1980-85 a partir del *ERIC-CIJE* y del *Social Sciences Citation Index* (Megias, 1986, Chilet, 1985, etc.). Ya entonces las tendencias en las producciones científicas internacionales relacionadas con estas materias iniciaban una apertura hacia nuevos cambios en la investigación sin dejar en absoluto las temáticas clásicas relacionadas con los correlatos orgánicos y/o neurobiológicos de la conducta. Podríamos resumir que en la literatura científica convivían diversos paradigmas: psiconeurológico, conductual, instruccional, clínico, psicométrico, cognitivo, etc. Se detectaba asimismo la presencia de estudios relacionados con variables pedagógicas (interacciones, profesores, programas, actitudes...), eco-

lógicas y sociales. Lógicamente, los procedimientos de evaluación utilizados se relacionaban con los utilizados por los propios paradigmas.

Desde entonces y esporádicamente han ido apareciendo en nuestro país estudios semejantes, también cuantitativos, que presentan distintos análisis sobre la producción científica psicopedagógica en diferentes contextos: tesis doctorales, revistas especializadas, congresos, actas, etc. Un estudio cuantitativo sobre estos informes o sobre otras publicaciones periódicas, que no deseamos ahora, probablemente documentaría la valoración cualitativa que estamos realizando en este artículo.

Otra forma de acercamiento al tema es preguntar directamente a los investigadores sobre sus herramientas de exploración. Caballero y otros (1995) realizaron un *sondeo* por encuesta entre profesores universitarios —teóricamente encargados de la formación de psicopedagogos— sobre los instrumentos diagnósticos más utilizados en sus investigaciones. Aceptando las considerables limitaciones técnicas de este sondeo, destacamos sin embargo, como indicios, la extensa utilización de instrumentos clásicos: cuestionarios, encuestas y entrevistas (60%) y de tests psicométricos (52%) frente a otras estrategias evaluativas más cualitativas o sistemas de evaluación alternativos, cuya utilización en ningún caso alcanzó el 7%. A ello, se le puede añadir que la *evaluación de sujetos* (80%) es el ámbito de diagnóstico más ampliamente estudiado. Si se pudieran extraer consecuencias de este sondeo diríamos que aún queda un largo camino por recorrer hacia una evaluación psicopedagógica integrada en el currículum.

Si nuestra percepción es adecuada, nos atrevemos a concluir que, en problemas de aprendizaje, continúan conviviendo los mismos paradigmas de trabajo que antes, si bien hay una mayor presencia en la investigación, que no en la práctica, de estudios sobre desarrollos cognitivos y metacognitivos, aplicaciones de nuevas tecnologías y, de una manera muy tímida, algún trabajo reflexivo que enmarca la intervención en contextos más amplios relacionados con el funcionamiento organizativo del propio sistema educativo. Desde un punto de vista crítico, echamos en falta en nuestro contexto estudios evaluativos sobre la consistencia de los procesos de intervención psicoeducativa y sobre los mismos procesos de aprendizaje.

¿ESTÁ CAMBIANDO EL ROL Y LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO?

El hecho de que se vaya estableciendo en el sistema educativo una cierta cultura participativa, colaborativa, una mayor atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, un replanteamiento de funciones, roles, etc. es consecuencia de la influencia de un conjunto global de factores sociales y de cambios en la estructura del propio sistema educativo. El psicopedagogo tiene que ir acomodándose y resituarse dentro del sistema. Algunas de sus funciones quedan vagamente definidas por el legislador y otras van a depender de las actitudes personales, de los escenarios escolares particulares y del desarrollo paulatino de las reformas educativas. Tradicionalmente, cuando se presentan problemas en los aprendizajes escolares se recurría a este profesional para buscar una evaluación estandarizada y/o una guía para una ayuda

complementaria. Actualmente, como se ha visto antes, se empieza a hablar de otro tipo de evaluación más relacionada con el curriculum y con la instrucción. Sin embargo, ¿es cierto que se empieza a producir este cambio en la práctica profesional y en las actitudes? Algunos estudios realizados a principios de esta década pueden revelarnos algo sobre el estado de la cuestión.

A principio de los 90 se realizaron algunas encuestas entre profesionales sobre los sistemas y procedimientos de evaluación diagnóstica que utilizaban. Un buen ejemplo de estas consideraciones lo encontramos en el trabajo de Ross (1995). A través de una investigación de encuesta con una muestra representativa y seleccionada a partir de un directorio oficial norteamericano de 13.921 psicólogos escolares pretende obtener, entre otras cuestiones, información sobre: *a*) los procedimientos que son recomendados en sus distritos (settings) para la identificación de las discrepancias entre el rendimiento y aptitudes, *b*) los procedimientos que habitualmente utilizan y *c*) las dificultades que encuentran para seguir las recomendaciones de las agencias educativas.

Antes de nada, resaltar dos cuestiones previas: que casi la mitad de la muestra utiliza más del 40% de su tiempo en actividades relacionadas con la planificación, evaluación e identificación de sujetos con problemas de aprendizaje, y que el criterio de discrepancia entre rendimiento y aptitud tiene una considerable importancia en la evaluación.

En lo tocante al seguimiento de los procedimientos recomendados (*a*) por las autoridades educativas, el 85,9% afirma que toman en consideración las orientaciones de las agencias que especifican criterios cuantitativos. Entre estos, los procedimientos más habituales (*b*) para detectar las discrepancias se reparten como sigue: juicios clínicos (39.8%), diferencia entre puntuaciones estándar actuales en habilidad y tests de rendimiento (71.1%), modelo de regresión (29.7%), desviación en la formula de expectativa en relación al nivel esperado basado en el CI o en la EM (28.9%), desviación del actual grado o nivel del edad (22.9%), porcentaje de retraso en el funcionamiento por debajo de un cierto porcentaje comparado con sus iguales (6.4%) y en el apartado «otros» (9.6%) apuntan generalmente otros criterios como los relacionados con los de exclusión u otras alternativas a los tests estandarizados de rendimiento. Menos de un 3% utiliza la casilla reservada para métodos alternativos a los cuantitativos.

Por estos datos, vemos que existe un énfasis en las comparaciones basadas en puntuaciones estándar sin dejar de lado el criterio de los juicios clínicos de estos profesionales. Las prescripciones y guías evaluativas de las agencias educativas y las decisiones políticas han jugado un papel determinante para la adopción de estas estrategias evaluativas, así como las asociaciones profesionales que han pretendido pactar y establecer criterios para la definición de las dificultades de aprendizaje. En la actualidad, parece que ha decaído esa preocupación por la definición de criterios estándares.

Bahr (1996) realiza otro interesante sondeo por encuesta acerca de la congruencia entre la conducta de los psicólogos escolares y sus actitudes hacia la reforma educativa en USA. El trabajo, responde a la pregunta de este apartado aunque también en otro contexto cultural. Por un lado, informa sobre la cantidad de tiempo empleado, «actual» y «deseado», en 10 tipos de actividades relacionadas con su tarea. Nos parece

ilustrativo citarlas aquí, junto con el tiempo «actual» empleado, por el consenso que supone esta categorización y por la descripción de su propia actividad: evaluación cognitiva (24.59), evaluación socioemocional (8.02), evaluación basada en el currículum (2.00), observación de clases (6.07), redacción de informes escritos (15.24), intervención/consulta individual con otros educadores o padres (9.40), intervención/consulta grupal (equipos de intervención...) (6.51), asesoramiento individual —*counseling*— (11.79), reuniones relacionadas con comités de planificación de programas educativos individualizados (10.91) y otros.

En general, los psicólogos escolares emplean bastante tiempo en la *evaluación cognitiva*, en la *redacción de informes escritos* y en el *counseling*. Las actividades asociadas a nuevas estrategias evaluativas ocupan un menor espacio de tiempo. Consecuentemente, la variable *evaluación cognitiva (ec)* es la única que presenta diferencias significativas al separar dos grupos de profesionales: los que realizan más de 101 adscripciones (*referrals*) por año (36.13 en «*ec*») de los que realizan menos de 25 asignaciones por año (17.03 en «*ec*») que, aunque dedican mayor tiempo al *counseling* que los anteriores, no destacan tampoco por su mayor dedicación a «*actividades de consulta con profesores o con equipos de intervención*». Parece que tampoco tienen suficiente tiempo para estas cosas. Por otra parte, los análisis de regresión efectuados indican que la categoría «evaluación basada en el currículum» es el predictor más fuertemente relacionado con las actitudes positivas hacia la reforma.

Nos parece todavía de mayor interés la tercera parte del informe por cuanto que se llega a valorar ciertas actitudes de estos profesionales hacia la reforma a través de una escala, del tipo diferencial semántico, de 21 ítems agrupados en categorías distintas a las anteriores. En principio, hay que destacar que las respuestas en su conjunto indican que los psicólogos escolares *ni están a favor de un estilo de práctica evaluativa tradicional ni tampoco a favor de las nuevas estrategias o tendencias* relacionadas con la reforma educativa de su país, sobre todo y curiosamente, en lo que respecta a las áreas de *evaluación* y de *clasificación*. Su actitud en general parece ser neutra. Indicamos a título ilustrativo los ítems —enunciados de forma abreviada— por los que se puede diferenciar un mayor respaldo hacia *nuevas estrategias evaluativas*:

La evaluación encaminada al desarrollo de la intervención; a su diseño; a la evaluación y análisis de datos de las intervenciones; al seguimiento de las mismas; la importancia en la recogida de datos y establecimiento de líneas base; el mayor conocimiento sobre la instrucción, y sobre cuestiones de actividades de intervención y de entrenamiento hacia éstas.

Estos resultados vienen a corroborar la inquietud, expuesta antes, por asociar la evaluación a los procesos instructivos. Bahr, por el contrario, deja abierta la sugerencia de que el comportamiento en estos ítems puede estar asociado más bien con un grupo de habilidades en las que el psicólogo no se considera bien preparado que como una expansión de su rol profesional.

Más recientemente, Mercer y otros (1996) ofrecen un informe sobre los departamentos de educación de 51 estados en relación a, entre otras cosas, los procedimientos de identificación y de operacionalización utilizados. En su estudio comparan los datos de 1996 con otros publicados 1990 y realizados por ellos mismos al objeto de determi-

nar las tendencias actuales. Los procedimientos o criterios de evaluación han sido clasificados en las siguientes categorías: puntuaciones estándar (42% de los estados), desviaciones estándar (54%), fórmula de regresión (32%), WISC-III verbal v. rendimiento (2%), discrepancia del 40%-50% o más (4%); discrepancia grado-nivel (6%) y sin establecer ninguna operacionalización (32%). Todas las categorías se mantienen constantes a lo largo de los años de estudio comparados excepto la última que ha ascendido un 8% entre 1990 y 1996. Los autores observan que existe un importante consenso entre los estados sobre los criterios y procedimientos de identificación y emplazamiento de los niños con problemas, probablemente debido a las orientaciones, protocolos o guías emitidas por las autoridades educativas, aunque sin embargo la decisión final siempre está a cargo del equipo multidisciplinar. También existe un consenso entre los componentes incluidos en los criterios, de tal forma que más del 94% de los estados incluyen en sus criterios el análisis de procesos, del lenguaje, del rendimiento académico (lectura, escritura, ortografía y aritmética) y de otros componentes de exclusión. En cualquier caso, insistimos en que este estudio se ha realizado sobre los informes emitidos por los departamentos de educación de 51 estados en relación a los criterios que manejan sobre dificultades de aprendizaje.

Todos estos datos vienen a abundar en la preocupación existente en ese contexto por aunar y operacionalizar criterios de evaluación entre los diferentes estados. Así, la búsqueda de una operacionalización de dificultades ha llevado recientemente (1998) al NJCLD a publicar el acuerdo alcanzado por 9 asociaciones profesionales sobre el *proceso y pasos a seguir en la evaluación* de las dificultades de aprendizaje, tomando como guía del mismo los cinco concidos constructos sobre los que se basa la definición de dificultades de aprendizaje. Se establecen cuatro pasos en el proceso general de evaluación y en cada de ellos se especifica el propósito, las cuestiones-clave a plantearse en cada paso, el proceso a seguir por el equipo de evaluación, incluso los instrumentos y áreas a evaluar y las alternativas que se pueden adoptar en la toma de decisiones.

Por otra parte, si contemplamos los sondeos realizados en nuestro contexto, Sobrado y otros (1994 y 1995) han realizado estudios de encuesta a psicopedagogos sobre la valoración de su tarea orientadora. Se destaca que los principales factores relacionados con la actuación psicopedagógica son: la orientación de alumnos; el rol de asesor técnico, y el de apoyo al profesorado y equipos directivos de centros. Por otro lado, de un total de 15 cuestiones referentes a habilidades y competencias profesionales, éstos consideran de una manera más positiva: el diagnóstico de escolares con necesidades educativas especiales; la elaboración de diseños y programas de orientación y la capacidad de trabajo en equipo. No tenemos datos sobre la cantidad de tiempo empleado en cada una de ellas.

La pregunta del epígrafe sigue estando abierta. En nuestra opinión y a la luz de los trabajos recogidos, de la observación cualitativa de nuestro contexto profesional y de la literatura divulgativa al uso, no podemos afirmar que realmente se haya producido un cambio generalizado en las prácticas y actitudes evaluativas. Parece que existe una contenida resistencia a substituir los esquemas tradicionales de evaluación por otras alternativas centradas en los procesos instructivos. Entendemos que pueden existir

múltiples razones, de bote y voleo, sugerimos: la falta de una implicación auténtica del colectivo educativo en las nuevas reformas educativas, el temor a perder cierto estatus científico y profesional, la percepción de un caos metodológico, la falta de preparación o entrenamiento en técnicas y procesos instructivos, la dispersión teórica en los avances de la investigación, etc.

Por otra parte, el profesional puede encontrarse con el dilema de realizar una evaluación adecuada que responda a criterios estables comunmente aceptados por la comunidad científica, política o social imperante o, por el contrario, de responder a criterios más contextualizados con los ambientes curriculares y contextos socioculturales en los que está inserta la escuela. En cualquier caso, la disyuntiva evaluativa proviene de una paradoja real —apuntada antes— derivada del hecho de tener que atender, por un lado, a las necesidades de cada uno de los sujetos evaluados y procurar su óptimo desarrollo aceptando de una forma auténtica la diversidad y, por otro, tener que responder a criterios o estándares de rendimiento o de promoción dentro del sistema educativo. Samuel Fernández (1995) apunta como posible solución la aplicación del análisis 20/20 de Reynolds por el que se evita cualquier etiquetaje y facilita la comparación del rendimiento por niveles entre diferentes escuelas, distritos, etc. Sin embargo, una de las grandes diferencias que encontramos entre nuestro contexto y otros es la falta de instrumentos estandarizados para medir el rendimiento académico. Esto hace que los procedimientos de evaluación se desplacen al análisis de otras áreas aptitudinales y/o cognitivas. Desde esta perspectiva difícilmente se podrá avanzar en el análisis de los procesos o del rendimiento.

CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que existe una reflexión desde los distintos acercamientos teóricos que buscan una mayor aproximación —en diferente grado— a la intervención y al contexto curricular. Esto supone la revisión del rol del psicopedagogo escolar enmarcada dentro de la perspectiva del profesional en colaboración. Clásicamente, a este profesional se le pedían distintas funciones: informar y tomar decisiones sobre identificación, clasificación, emplazamiento, planificación de intervenciones y evaluación de logros. Para ello se recurría al testaje a partir de técnicas psicométricas o estandarizadas de otro tipo. Los psicopedagogos se convirtieron en los *guardabarreras* de los servicios educativos especiales. Ahora, los cambios en el sistema escolar, la aceptación de la diversidad y la integración y el mayor refinamiento de los sistemas de medición y de su concepto van a suponer una revisión de las prácticas evaluativas (Taylor y otros, 1993). El actual contexto ético, político, legal y educativo obliga a replanteamientos de los propósitos, estrategias y proceso de evaluación. Se prefiere adentrarse en la prevención, en el diagnóstico sobre la intervención más que en el etiquetaje y en el establecimiento de nuevas técnicas de innovación curricular. Las tendencias actuales enfatizan más una evaluación para la enseñanza (*Assessment for Teaching*) que explore los procesos y progresos de los estudiantes, sus estrategias, a fin de moldear el proceso de enseñanza. Esto conlleva un cambio en el modelo y en las tareas asignadas al profesor tanto del aula ordinaria con del especialista. Para conseguir esta mejora en

la enseñanza se deberían desarrollar programas instructivos de entrenamiento para los futuros profesores encaminados a la gestión y planificación de la clase, al trabajo en colaboración, etc. (Hasbrouck, 1997; Marks & Gersten, 1998). Lo mismo ocurre con el psicopedagogo. Popham (1995) insiste en que los psicopedagogos deben de constituir un sólido soporte para los profesores y para la introducción en la escuela de nuevas técnicas alternativas de evaluación llegando a afirmar que «*Los orientadores que no conozcan lo relacionado con los portfolios o con los tests de rendimiento no son capaces de ayudar*».

En cuanto a otras consideraciones teóricas, normalmente, las conclusiones expresadas en las comunicaciones científicas por los defensores de cada uno de los paradigmas evaluativos son actualmente más cautas, no se habla de panaceas sino de resultados obtenidos en tales variables, medidas de tal o de cual forma, incluso, se apuntan las posibles deficiencias. En educación creemos que pocas teorías resisten a la falsación. A pesar de que alguien ha comentado que los paradigmas son modos incompatibles de ver los problemas, son gestalts diferenciadas, la necesidad de una virulencia agresiva en la falsación, en nuestra opinión, va disminuyendo actualmente. Los científicos y los profesionales son conscientes de que cualquier radicalismo en la defensa de un paradigma puede fracasar al ser evaluado con criterios o constantes universales. El éxito de un planteamiento evaluativo o científico no puede fijarse sobre criterios universales, estará en función de otras variables, para Khun, en la promesa de éxito discernible con ejemplos seleccionados. Cualquier técnica o estrategia evaluativa siempre está sujeta a un tipo de fracaso explicativo. Por ello, se acepta cada vez más una dinámica multidimensional en los criterios evaluativos, una integración de campos explicativos, una consideración a los escenarios naturales de evaluación y la apertura a nuevas técnicas de exploración. Lo importante es el proceso de emergencia de nuevos planteamientos. La cohabitación de múltiples esquemas o estrategias evaluadoras es aceptada habitualmente siempre que se demuestre que nadie desea imponer nada y que se acepten además del mérito, calidad y significación de una evaluación, sus posibles deficiencias explicativas o la valoración de la efectividad/coste del procedimiento adoptado. En problemas de aprendizaje se exigirá, adicionalmente, que el predominio de una determinada técnica exploratoria, sea cual fuere, no determine el futuro o el posible desarrollo de una persona.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, H.S. (1989). Beyond the Learning Mystique: An interactional Perspective on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (22), pp. 301-304.
- ALFARO, I. (1994). Diagnóstico y Evaluación. *Revista Investigación Educativa*, 23 (1), 577-583.
- ALFARO, I. y MARÍ, R. (1990). El equipo y las sesiones de valoración diagnóstica ¿Dónde está el problema? *Bordón*, 42 (1), 45-64.
- ALFARO, I. y PÉREZ-BOULLOSA, A. (1985). Las dificultades en el aprendizaje: estudio de la red básica de comunicación científica a través del «Social Sciences Citation Index», *Revista Española de Pedagogía*, 168, 237-254.

- ARTER, J.A. & JENKINS, J.R. (1979). Differential Diagnosis-Prescriptive Teaching: A critical Appraisal. *Review of Educational Research*, **49** (4), 517-555.
- ARTER, J.A. y otros. (1995). Portfolios for Assessment and Instruction. *ERIC Digests*. ED388890.
- BAHR, M.W. (1996) Are school psychologist reform-minded? *Psychology in the Schools*, **33** (4), 295-307.
- BARTOLI, J.S. (1989). An Ecological Response to Cole's interactivity alternative. *Journal of Learning Disabilities*, **5** (22), pp. 292-297.
- BIGLER, E.D.; LAJINESS-O'NEILL, E. & HOWES, N.L. (1998). Techonology in the Assessment of Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, **31** (1), 67-82.
- CABALLERO, A.; GARCÍA, N.; LÁZARO, A. y MUNICIO, P. (1995). Perspectivas en la elaboración de instrumentos diagnósticos. *VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Avances en la investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica: Aportaciones teórico-prácticas*. Ponencia II. Valencia, 20-22 de Setiembre de 1995. A.I.D.I.P.E. pp. 23-28.
- CHILET, M.J. (1986). *Productividad de autores y revistas en el área de la Orientación Educativa: Un análisis bibliométrico a través del Current Index Journal Citation*. Tesis de Licenciatura, Inédita. Valencia: Universidad de Valencia.
- COLES, G. (1987). *The learning mystique: A critical look at «learning disabilities»*. New York: Pantheon Books.
- CRONBACH, L.J.; LINN, R.L.; BRENNAN, R.L. & HAERTL, E.H. (1979). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, **57** (3), 373-399.
- DOCHY, F.J.R.C. & MOERKERKE, G. (1997). Assessment as a major influence on learning and instruction. *International Journal of Educational Research*, **27** (5), 415-432.
- FALK, B. (1994). *The Bronx New School. Weaving Assessment into the Fabric of Teaching and Learning. A Series on Authentic Assessment and Accountability. National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching*. Box 110, Teachers College, Columbia University, New York, NY — 10027.
- FERNÁNDEZ, S. (1995). Análisis 20/20. Identificación de N.E.E. por niveles de aprendizaje.. En A.I.D.I.P.E. (com. 1995). *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 119-122). Valencia: A.I.D.I.P.E.
- FREEDMAN, J. (1995). Comments on Meagham and Casas' «On the Testing of Standards and Standardized Achievement Testing». *Interchange*, **26** (1), 59-71.
- GARDNER, H. & HATCH, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Research*, **18** (8), 4-9.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *The Journal of Special Education*, **28** (3), 275-289.
- GREDLER, G.R. (1997). Intervention programs for young children with learning problems. *Psychology in the Schools*, **34** (2), 161-169.
- GROBECKER, B. (1998). The new science of life and learning differences. *Learning Disability Quarterly*, **21** (3), 207-227.

- HAMBLETON, R.K. & SIRECI, S.G. (1997). Future directions for norm-referenced and criterio-referenced achievement testing. *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 379-393.
- HARSNISCH, D. (1994). Performance assessment in review: new directions for assessing student understanding, *International Journal of Educational Research*, 21 (3), 341-350.
- HASBROUCK, J.E. (1997). Mediated peer coaching for training preservice teachers. *The Journal of Special Education*, 31 (2), 251-271.
- HERMAN, J.L. (1997). Large-scale assessment in support of school reform: Lessons in the search for alternative measures. *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 395-413.
- LESTER, J.N. & PERRY, N.S. (1995). Assessing Career Development with Portfolios. *ERIC Digests*. ED391110.
- LOHMAN, D.F. (1997). Lessons from the history of intelligence testing. *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 359-377.
- MARKS, S.U. & GERSTEN, R. (1998). Engagement and disengagement between special and general educators: an application of Miles and Huberman's Cross-case Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 21 (1), 34-56.
- McNAMARA, K.M. & HOLLINGER, C.L. (1997). Intervention-based assessment: Rates of evaluation and eligibility for specific learning disability classification. *Psychological Reports*, 81, 620-622.
- MEAGHAN, D.E. & CASAS, F.R. (1995). On the Standardized Achievement Testing: Response to Freedman and Wilson and a Last Word. *Interchange*, 26 (1), 81-96.
- MEAGHAN, D.E. & CASAS, F.R. (1995). On the Testing of Standards and Standardized Achievement Testing: Panacea, Placebo, or Pandora's Box. *Interchange*, 26 (1), 33-58.
- MEGÍA, J.M. (1986). *Productividad de autores y revistas en el área de la Excepcionalidad: Un análisis bibliométrico a través del Current Index Journal Citation*. Tesis de Licenciatura, Inédita. Valencia: Universidad de Valencia.
- MELTZER, L. & REID, D.K. (1994). New directions in the assessment of students with special needs: The shift towards constructivist approach. *Journal of Special Education*, 28, 338-355.
- MERCER, C.D.; JORDAN, L. ALLSOPP, D.H. & MERCER, A.R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 19, 217-232.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (1998). Operationalizing The NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Learning Disability Quarterly*, 18 (3) 186-193.
- OLMOS ORTEGA, M.C. (1997). Desarrollo y validación del método de escritura Escrit. *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PÉREZ-BOULLOSA, A. y ALFARO, I. (1986). Revistas en Orientación: Estudio de la red de comunicación, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, VIII (1/2), 63-76.
- PIJL, Y.J. & PIJL, S.J. (1989). Are pupils in special education too «special» for regular education? *International Review of Education*, 44 (1), 5-20.
- POPHAM, W.J. (1995). New Assessment Methods for School Counselors. *ERIC Digests*. ED388888.

- RIVAS, F. y ALCANTUD, F. (1989). *La evaluación criterial en la educación primaria*. Madrid: C.I.D.E.
- RODRÍGUEZ TOMÁS, M.T. (1986). El aprendizaje de la escritura. Análisis psicológico y nuevo método. *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- RODRÍGUEZ, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En Oro, Castellano y Delgado (eds. 1995). *Tutoría y Orientación*. (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- ROSS, R.P. (1995). Impact on psychologist of state guidelines for evaluating underachievement. *Learning Disability Quarterly*, **18**, 43-56.
- SCRUGGS, T.E. & MASTROPIERI, M.A. (1994-95). Assessment of students with learning disabilities: current issues and future directions. *Diagnostique*, **20** (1-4), 17-31.
- SECADAS, F.; RODRÍGUEZ, M.T. y ALFARO, I. (1994). *Escribir es fácil*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- SOBRADO, L. y PALACIOS, V. (1995). Valoración de la intervención psicopedagógica de los orientadores escolares. En A.I.D.I.P.E. (com. 1995). *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 415-418). Valencia: A.I.D.I.P.E.
- SOBRADO, L. y PORT, A.M. (1994). Competencias orientadoras para la diversidad cultural: Implicaciones en la formación y en el rol de los orientadores escolares. *Bordón*, **46** (4) 441-453.
- SØVIK, N. (1975). *Developmental Cybernetics of Handwriting and Graphic Behavior. An experimental system analysis of writing readiness and instruction*. Oslo: Universitets Forlaget.
- SPIEGEL, D. (1992). Blending whole language and systematic direct instruction. *The Reading Teacher*, **46**, 38-44.
- TAYLOR, R.L.; TINDAL, G., FUCH, L. & BRYANT, B.R. (1993). Assessment in the nineties: A possible glance into the future. *Diagnostique*, **18**, 113-122.
- WILSON, F. (1995). Standardized Tests: Comments on Meagham and Casas. *Interchange*, **26** (1), 73-79.