

TITULO:

EVALUACION EDUCATIVA TRADICIONAL

AUTOR

FERNANDO JIMENEZ GOMEZ

Universidad de Salamanca. Abril, 1992

EVALUACION EDUCATIVA TRADICIONAL

(ESQUEMA)

INTRODUCCION

I.- CARACTERISTICAS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACION EDUCATIVA TRADICIONAL.

II.- TAREAS Y FUNCIONES DEL EQUIPO EN LA EVALUACION EDUCATIVA TRADICIONAL.

III.- PROCESO DE LA EVALUACION EDUCATIVA TRADICIONAL:

III.1.- Fase de Información preliminar.

III.2.- Fase de Formación de objetivos

III.3.- Fase de Diseño del diagnóstico

III.4.- Fase de la Praxis diagnóstica

III.5.- Fase del juicio diagnóstico

III.6.- Fase del Informe y recomendaciones de acción.

EVALUACION EDUCATIVA TRADICIONAL

INTRODUCCION:

La investigación científica en la educación, como cualquier otra disciplina empírica y experimental, sería completamente impensable sin instrumentos de evaluación que resultasen válidos, fiables y eficientes. Y es evidente, como señala el Ministerio de Educación y Ciencia a través de su Libro Blanco (1989), que no deben confundirse los dos niveles de evaluación, el que se encuentra referido al *sistema* educativo y el referido a los *procesos* educativos. De los primeros es competencia y obligación del Ministerio y Administraciones educativas o de la política educativa; de los segundos, es competencia del equipo escolar como agentes de su propio proceso, en general, y en particular cuando la intervención psicopedagógica se hace necesaria, se insertaría en la evaluación de los objetivos didácticos y en las conductas de los docentes y discentes. Podemos apreciar, pues que el mismo concepto de evaluación es muy amplio, ya que se puede evaluar desde el propio sistema educativo hasta cada una de las facetas que intervienen en el mismo proceso de educación, siendo necesario la delimitación del concepto y objetivos.

Desde que Ralph Tyler, en los primeros años de la década de los treinta, introdujo el término "Evaluación educacional", el ámbito de estudio sobre estos aspectos educativos, no ha dejado de crecer y extenderse. Glass y Ellet (1980), y refrendado por el estudio posterior de Wortman (1983), en la revisión sobre la investigación evaluativa, caracterizan a la evaluación como un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos, y en donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas, para evaluar.

Existen diversas formas de entender la evaluación, y por consiguiente diferentes conceptos y tipos, pero la que más nos interesa destacar en estos momentos es especialmente la evaluación diagnóstica o evaluación psicopedagógica.

Para Forns (1980) el concepto de evaluación se puede examinar desde distintas vertientes:

- A nivel técnico, en cuanto la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo, si se están cumpliendo los objetivos marcados y si el funcionamiento general resulta eficaz. Se trata de un "control", un "balance" que nos puede indicar si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones. Visto de esta manera, estamos ante una evaluación global que especificaría en cada caso, los niveles que han sido logrados respecto a un objetivo determinado.

- A nivel ideológico la evaluación tiene dos funciones importantes al mismo tiempo que "delicadas": por una parte "legitimar" una herencia cultural ayudando así a perpetuar el orden establecido; por otra, "eliminar" a los sujetos que no pertenecen a la clase cultural dominante ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se le pretendían transmitir.

- A nivel psicopedagógico la evaluación se aplica a sujetos concretos más que a entidades, distinguiendo la autora tres tipos de evaluación (Bloom, 1975; Noizet y Caverni, 1978; Dominguez, 1977): diagnóstica, formativa y sumativa.

De una forma muy general, la evaluación diagnóstica trata de conocer las potencialidades del sujeto para saber si puede llevar a cabo una serie de actividades con un rendimiento aceptable. Esta labor será llevada a cabo, fundamentalmente, por psicólogos especialistas en las técnicas diagnósticas.

La evaluación formativa va a intentar comprobar si un estudiante ha logrado una serie de objetivos por un programa concreto. Esta labor la podrá llevar a cabo el propio educador.

La evaluación sumativa trata de apreciar el rendimiento final tras un período, generalmente corto, de aprendizaje. Según Forns (1980), su "objetivo esencial es el valorar si un alumno ha adquirido el dominio de los conocimientos que le caracterizan a un nivel o período escolar determinado, y para ello establece una diferencia entre los alumnos especificando los distintos grados de adquisición".

I.- CARACTERISTICAS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACION TRADICIONAL ESCOLAR:

Como anteriormente habíamos comentado, la Evaluación educativa tradicional, diagnóstica o inicial, es la que proporciona información acerca de las capacidades y potencialidades del alumno antes de comenzar un proceso de enseñanza. Pero estas mismas capacidades y potencialidades pueden entenderse de varias formas según el marco conceptual de referencia. No podemos entenderla simplemente como un problema de selección o de orientación (Noizet y Caverni, 1978) en el que este alumno se encuentra capacitado para... o que el otro alumno está mas preparado que éste para.... Debemos entender que este tipo de evaluación pretende proporcionar al profesor informaciones fiables y válidas en términos de utilidad con la finalidad de facilitar adaptaciones constructivas (Glaser, 1981) de los programas educativos a los individuos. Es decir el ángulo focal se encuentra centrado en la perspectiva de una enseñanza adaptativa que tenga en cuenta las características individuales de los propios alumnos.

Para Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1991), tradicionalmente se ha podido entender que la evaluación diagnóstica estaba centrada en las capacidades básicas del

alumno, fundamentalmente cognitivas, relacionadas de alguna manera con el logro o rendimiento académico. Sin embargo, actualmente, desde distintas perspectivas teóricas numerosos autores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Driver, 1981-1982; Messick, 1984) han destacado la importancia que supone el poder apreciar los conocimientos previos del alumno con perspectivas a la organización y planificación de la enseñanza y, en definitiva, al aprendizaje del alumno. Messick (1979) considera necesario atender también a otro tipo de variables (actitudinales, motivacionales, afectivas, de personalidad, de intereses, etc.) que intervienen en el alumno en su interacción con el aprendizaje, criticando de esta manera la excesiva preponderancia que se ha dado a las variables de tipo cognitivo.

Si tuviéramos que especificar las características de la evaluación escolar tradicional, psicopedagógica, tendríamos que apreciar, como más importante las siguientes:

- Se trata de conocer si el alumno posee un *potencial suficiente* (intelectual, aptitudinal, de conocimientos) que le permita llevar a cabo cierto tipo de actividades, o estudios, con un nivel de logro aceptable.

- Estar orientada hacia el descubrimiento y potenciación de las diversas capacidades del alumno tanto en las aptitudes intelectuales como de las actitudes personales, con la finalidad de *optimizar* el aprendizaje, de facilitar el aprendizaje activo y personalizado

- La evaluación debe ser, al mismo tiempo, *diversificada* en cuanto a la variedad de métodos e instrumentos utilizados que deben ajustarse a la pluralidad de metas perseguidas.

- La ayuda instrumental preferida por los especialistas de la medición y evaluación se encuentra referida fundamentalmente a *técnicas psicométricas y psicodiagnósticas* adecuadas con probada fiabilidad, validez y tipificación.

- La evaluación implica la estimación del *pronóstico, predicción* de éxito o fracaso y la consiguiente *orientación* o consejo al alumno de acuerdo con las potencialidades presentes y las posibilidades de aprendizaje o de adaptación que cada alumno manifieste.

- Se trata de un complejo "*proceso dinámico*" en el que intervienen una serie de personas, profesionales, padres, estudiantes, aportando sus propios conocimientos, cuidados y capacidades y una serie de variables sociales, culturales, personales, etc., que van a configurar el marco tradicional evaluativo

- Al ser considerada dicha la evaluación como un *proceso dinámico* se ha de tener en cuenta el establecimiento inicial, de una forma concreta, clara y operativa, de los diversos *objetivos programados* a lo largo del curso escolar; objetivos que, por otra parte, vienen especificados en contenidos y conductas que deberían conseguirse. Deben decidirse, en primer término, los resultados del aprendizaje deseado para estructurar e inducir, armónicamente, el proceso de la enseñanza.

- Y para conseguir dichos objetivos es necesario saber de dónde partimos y cuál es nuestra meta. En consecuencia, y en estricta lógica, se aprecia como imperativo la necesidad de llevar a cabo una *evaluación inicial* que nos aporte información que nos

sirva para determinar la "línea base" sobre el nivel de conocimientos, de motivaciones, de aptitudes, de actitudes, etc. tanto del grupo escolar como del alumno personalmente individualizado. Esto nos permitirá reorganizar el programa y fijar los objetivos de aprendizaje de un modo realista y operativo en función del nivel de conocimientos, motivaciones e intereses detectados.

- En este proceso evaluativo hemos de tener en cuenta la **continuidad** como un factor esencial; es decir, que a lo largo de todo el curso se han de programar y de llevar a cabo una serie de evaluaciones de las diferentes **actividades** que realicen los alumnos, tanto individual como grupalmente, entendiendo que estas **actividades** no se refieren exclusivamente a los aprendizajes de conocimientos, sino a cualquier tipo de actividad incluida en el programa educativo planteado. La evaluación cobra su importancia cuando se hace al inicio, durante y al concluir la enseñanza. Al ser considerado el sistema escolar como un todo, requiere, para su óptimo funcionamiento, de la evaluación para que nos permita corregir de forma continua las posibles desviaciones de los objetivos planteados. Estamos haciendo referencia a las distintas evaluaciones Formativa y Sumativa que, más adelante, nos detendremos en ellas.

- Cuando estas **actividades** se concretan operativamente (sobre todo en el rendimiento académico) no hemos de olvidar el valor de la utilización constante de la información obtenida, a modo de **retroalimentación**, de feed-back, motivando al estudiante para darle la oportunidad de poder aprender de sus propios errores y de sus propias soluciones. Dicha evaluación le suministra, tanto al profesor como al alumno, una retroalimentación esencial y fundamental. Al profesor le informa de la eficacia de su labor educativa, de sus logros y del cumplimiento de sus metas, identificando lagunas o áreas que requieren más explicaciones, aclaraciones o revisiones. Al alumno le informa acerca de la eficacia de su estudio y de su aprendizaje, del grado de consecución de sus objetivos, de los fallos y aciertos y de la potencialidad de sus aptitudes.

- La evaluación escolar es también **comprensiva** en el sentido de que debe abarcar todos los aspectos y objetivos perseguidos y propuestos por la educación, tanto si son de carácter cognitivo, afectivo, social, aptitudinales, de intereses o de cualquier tipo.

- La **corporatividad** de la evaluación suele ser un aspecto que, en la evaluación tradicional, normalmente se encuentra "delegada" y representada personalmente en la Dirección del Colegio o Escuela. Decimos que la evaluación debe ser "corporativa" cuando dicha labor de evaluación se encuentra realizada por todas aquellas personas que se encuentran integradas en el proceso educativo: profesores, tutores, padres, estudiantes, equipo directivo, psicólogo, pedagogo, etc. Todos ellos desde su especificidad han de aportar los factores necesarios que hagan cumplirse las metas propuestas. La evaluación no implica exclusivamente al alumno como sujeto, sino también al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de profesionales que intervienen en cualquier acción educativa.

II.- TAREAS Y FUNCIONES DEL EQUIPO EN LA EVALUACION TRADICIONAL ESCOLAR

La corporatividad mencionada se encuentra reflejada en la aportación de sus conocimientos y sus valoraciones específicas de cada profesional enmarcado en la educación integral del alumno. Siguiendo fundamentalmente a Caballero (1982), en la evaluación tradicional educativa hemos considerado que no ya el Psicólogo, el Profesor/tutor o Pedagogo intervienen directamente en el proceso educativo, sino también profesionales de la medicina, el Consejo Escolar, los mismos alumnos y hasta los padres de los mismos alumnos. Vamos a ir apreciando la labor fundamental de cada uno.

II.1.- El Médico

Es evidente que el personal médico es una parte importante para el diagnóstico y prevención de las distintas anomalías físicas que el niño se puede encontrar.

Actualmente las funciones del personal médico se encuentran cubiertas a través del Seguro Escolar. Anteriormente se concertaban los servicios médicos de un profesional de la medicina con la dirección del Colegio o Escuela que se centraban fundamentalmente en el diagnóstico a través de la detección por Rayos X. y/o de tomar aquella vacuna contra la polio o cualquier otra enfermedad Cuando a un alumno se le diagnosticaba alguna anomalía era remitido, generalmente a través de sus padres, al personal médico especializado.

Entre las diversas tareas que el personal médico debe atender para que el alumno se encuentre perfectamente bien de salud y pueda ejercer su trabajo correspondiente, anotamos las siguientes como fundamentales:

- Tarea importante para el médico es tener la *historia clínica*, no sólo de todos los alumnos del Centro, sino también del profesorado y de todo el personal no docente que está trabajando en el Centro. De una u otra manera los servicios del personal no docente están contribuyendo a la mejora de calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

- *Diagnosticar las deficiencias* físicas que están interfiriendo el desarrollo normal de sus capacidades. Diagnosticar para prevenir. Por lo menos anualmente debería existir un control médico sobre todo el personal dedicado a la labor de enseñar.

- Contribuir, a lo largo del curso, a la *educación sanitaria* del niño, y a veces de los padres, mediante charlas periódicas sobre diferentes temas que pueden afectar a la salud del niño. Se nos ocurre que aspectos tan importantes como cuidar la vista no

exponiéndola a peligros o fatigas innecesarias, el oído, las posturas al estudiar que pueden dañar a la columna vertebral, la alimentación, la higiene, etc. son temas perfectamente abordables para conseguir una adecuada educación sanitaria.

- Uno de los aspectos principales que el personal sanitario debe hacer especial consideración es la de apreciar la *fatiga escolar*. Es importante apreciar cuál es la etiología de esa fatiga que el alumno siente para poder con ello intervenir adecuadamente.

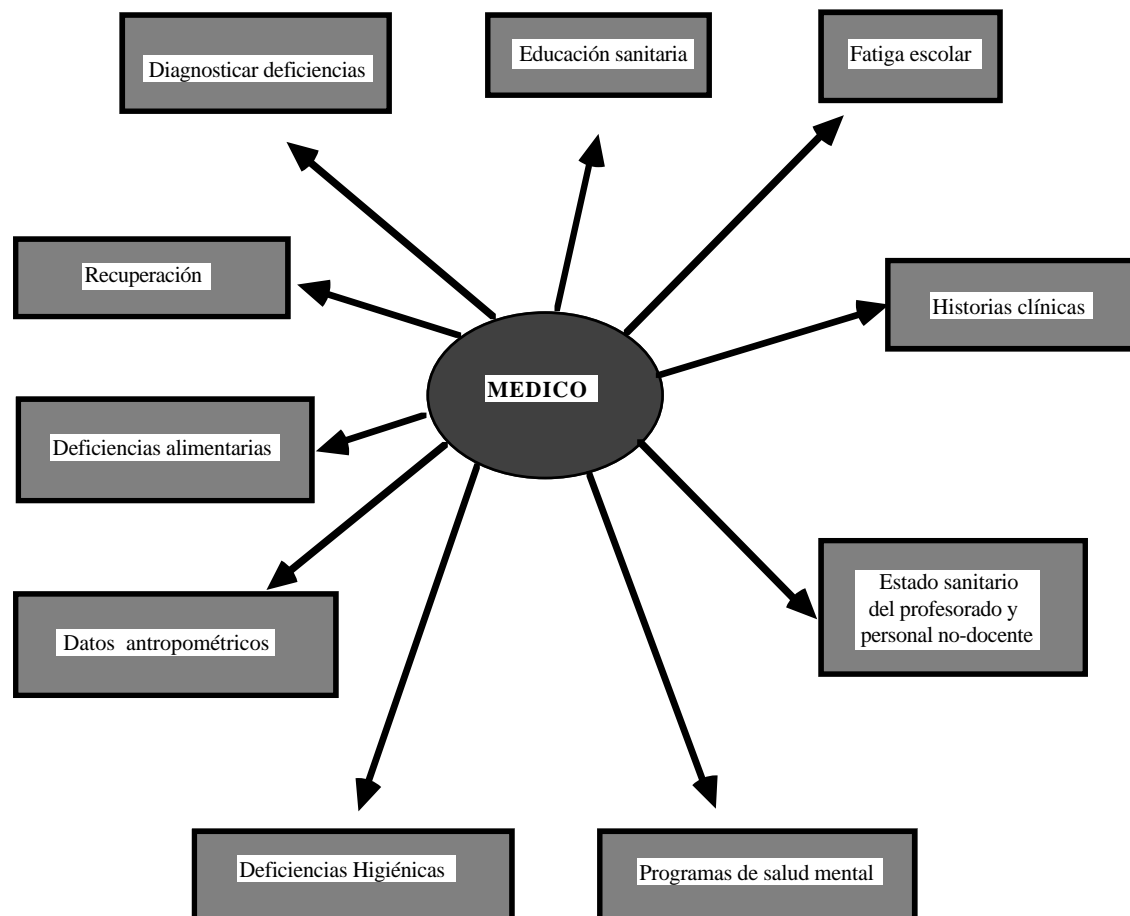


Figura 2.1: Funciones principales del Médico en el proceso educativo.

- Es importante, sobre todo en aquellos Centros que poseen comedor, *vigilar la alimentación*, disponer de un programa adecuado y equilibrado de proteínas y vitaminas apropiadas para el desarrollo del niño, y que dicho programa se concrete en los diferentes menús de la semana o del mes. La deficiencia alimentaria, desde cualquier vertiente, debe ser vigilada.

- Del mismo modo es necesario vigilar la higiene, no sólo personal (ya sabemos que los niños juegan, y por consiguiente sudan, mucho), sino también del Centro. Los diferentes Laboratorios, salas de profesores, pasillos, aulas, duchas, servicios, etc. deben de conservar una higiene y una limpieza excepcional. Las aulas de los escolares, sobre todo en invierno cuando no se abren las ventanas, suelen estar cargadas de un olor

característico, propio del sudor de los mismos chavales. Es necesario tener bien ventilados y oxigenados los diversos lugares donde el niño se encuentra trabajando.

II.2.- El Pedagogo

Es otro de los pilares fundamentales en la formación y educación escolar. Cada Centro posee su estructura "personal" que le caracteriza, bien por sus exigencias, por su calidad de profesorado, por su preocupación, por sus innovaciones pedagógicas, etc. Esto le particulariza, lo define y le distingue de los demás Centros de la misma ciudad. Cada Centro, por decirlo de alguna manera más coloquial tiene su propia "fama".

- El Pedagogo es el profesional más adecuado para llevar a cabo la *estructura organizativa* del Centro y poder indicar cuáles son las más óptimas y cuáles son las que deberían ocupar un lugar secundario.

- Es necesario *evaluar* los diferentes *métodos de enseñanza* y los diferentes programas de enseñanza para tratar de determinar si los objetivos han sido cumplidos en los diferentes tiempos propuestos. Para ello el Pedagogo es el profesional más idóneo e indicado para tales menesteres.

- El analizar los *logros* conseguidos por los *escolares* a través de los diferentes "controles" que se le realizan a los alumnos, es labor fundamental del Pedagogo en el Centro.

- Todo lo referente a la *selección del material escolar*, sobre todo los contenidos vertidos en los diferentes textos sobre las distintas áreas. Juntamente con todo el Consejo Escolar deben tomar la decisión de la selección. Es decir, saber cada año qué texto vamos a seguir para un área determinada. Es lógico también que el Pedagogo tome la iniciativa de estudiar y exponer al Consejo Escolar, tanto en esta selección de textos como en los diferentes materiales más apropiados pedagógicamente para los diferentes cursos escolares. No es el mismo material pedagógico (ni siquiera la estructura misma de la clase) en la etapa inicial como en la segunda etapa. Cada etapa, cada clase incluso, debe tener su sello personal expresado por los mismos alumnos y por el propio profesorado.

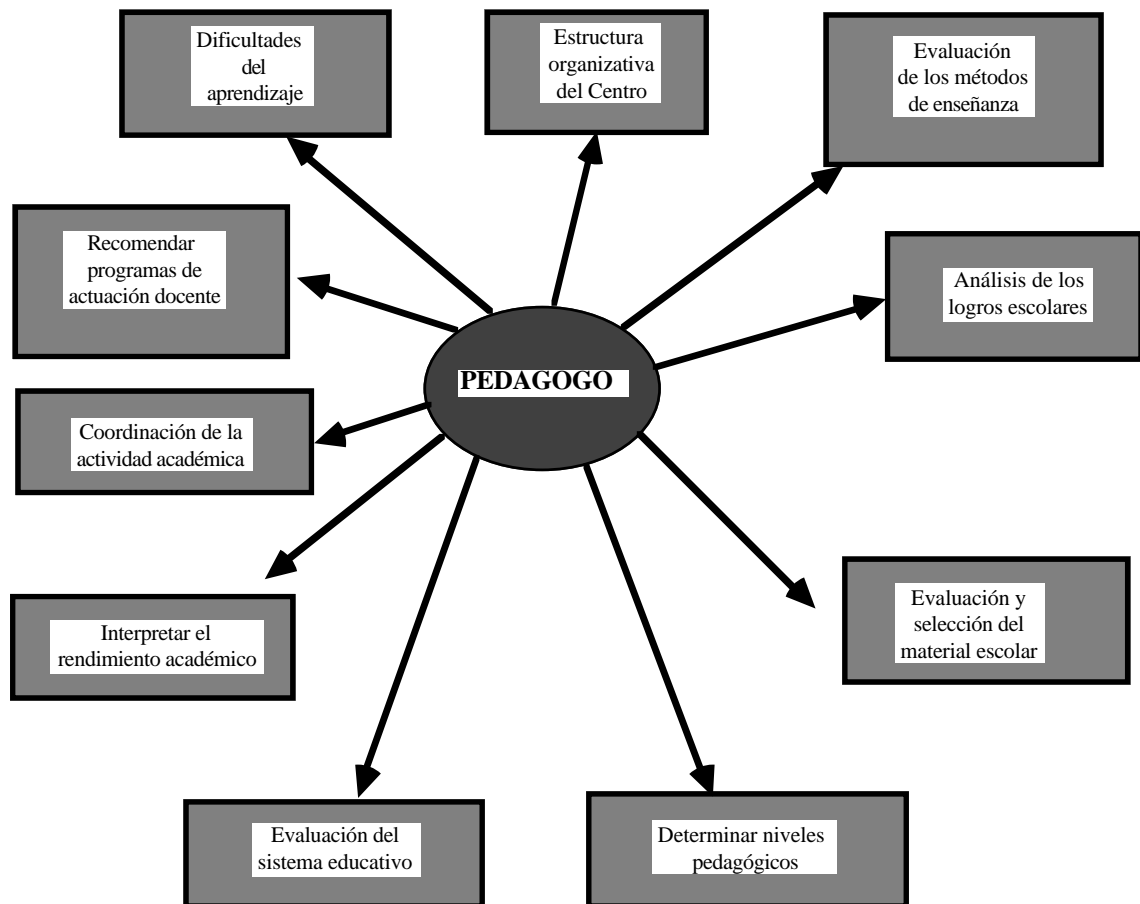


Figura 2.2: Funciones principales del Pedagogo en el proceso educativo.

- Los pedagogos son los profesionales más idóneos, dentro de esquema educativo, para llevar a cabo la evaluación del sistema educativo, para interpretar el rendimiento académico y recomendar los programas de mayor efectividad docente.

II.3.-El Profesor/tutor

El Profesor o el Tutor, que a veces recaen en la misma persona, también tiene sus tareas específicas dentro del complejo esquema del equipo escolar. Es el profesional que, en teoría, mejor conoce a los alumnos que tiene a su cargo. De suyo, los padres del alumno, cuando desean entrevistarse con alguien del Centro preguntan por el Tutor del curso, con la finalidad de intercambiar información acerca del alumno en cuestión

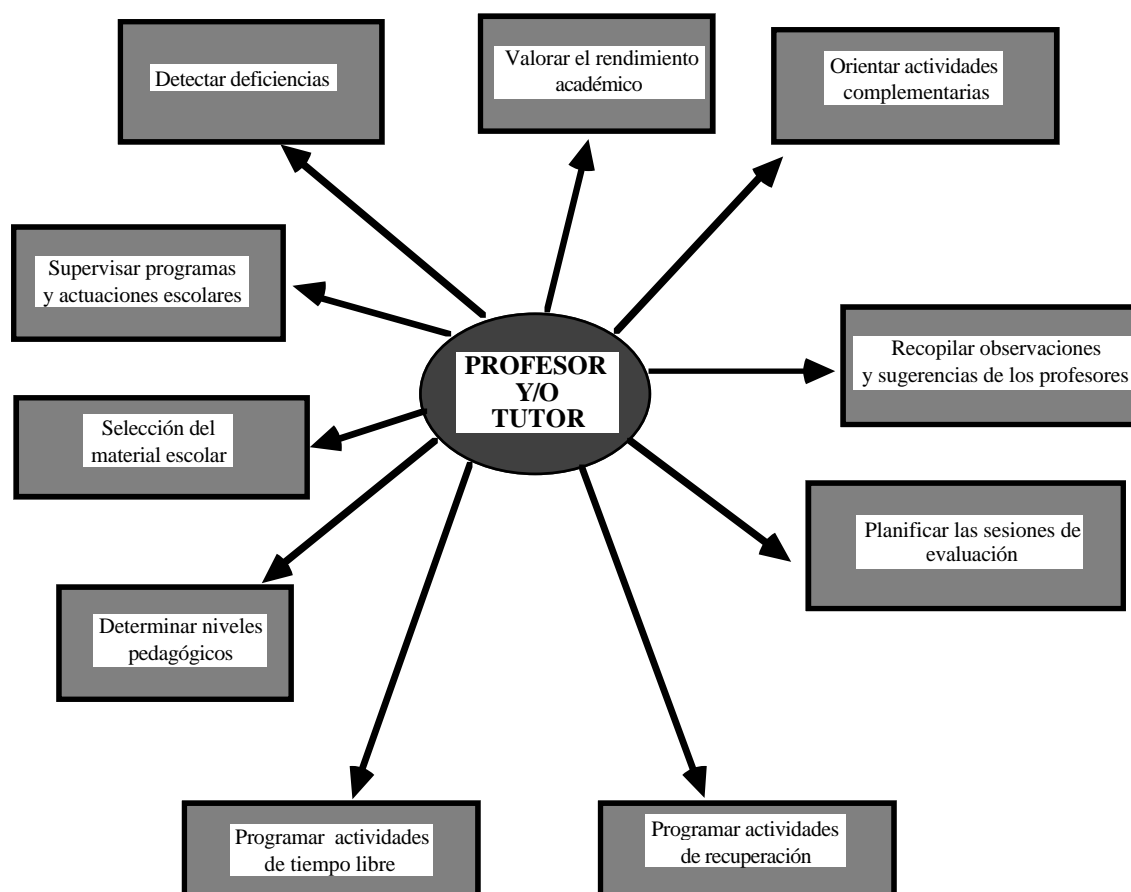


Figura 2.3: Funciones principales del Profesor/tutor en el proceso educativo.

- Es el primero en *detectar las deficiencias* del alumno, por su contacto casi diario. Cuando esto ocurre ha de informar al médico (si son físicas), al Psicólogo (si son psíquicas) para tratar de evaluar dichas deficiencias.

- Valorar el rendimiento académico es una de las actividades más comunes en el profesorado.

- Es posible que algunos alumnos necesiten algún tipo de apoyo para alcanzar los mismos conocimientos que sus compañeros, ya que parece que se les aprecia un cierto retraso. El Pedagogo, juntamente con el Profesor o Tutor serían los encargados de proporcionarle los medios necesarios para lograr estos objetivos.

Pero el curso en sí necesita de actividades complementarias que ayuden a comprender en la práctica los conocimientos impartidos teóricamente en el aula. Por ejemplo, asistir a una obra de teatro, un día de campo para estudiar la flora de la región, una exposición sobre un famoso personaje que en esos momentos existe en la misma ciudad y que los propios alumnos deben de hacer un "trabajo", una visita al Museo del Prado o al Museo antropológico.

- El Profesor/Tutor es el profesional que observa, recoge la *información* y diversas *sugerencias* de los demás profesores *sobre sus alumnos*. Esto hace que el Profesor/Tutor disponga de la mejor información y conocimiento de sus escolares.

- Es también tarea suya *planificar las diversas sesiones de evaluaciones* o "controles" y la planificación de las diversas *recuperaciones*, para poder apreciar los diversos conocimientos alcanzados y conseguir ajustarse, por otra parte, a la evaluación continua del alumnado.

- Juntamente con el Pedagogo, como ya hemos podido ver, debe de seleccionar el material escolar y supervisar los diferentes programas y actuaciones escolares.

II.4.- El Consejo Escolar

Las labores, funciones y tareas del Consejo Escolar actualmente se encuentran más diversificadas a través de los distintos componentes del mismo Consejo, teniendo en cuenta opiniones de los propios estudiantes, director, padres y profesores.

Tradicionalmente nos encontrábamos con la Dirección del Centro, generalmente como órgano supremo y unipersonal delegado en el/la Director/a, quien normalmente se convertía en el poder ejecutivo tras consultar con el profesorado. Cualquier cambio en la programación educativa, en las tareas, en la disciplina, y en cualquier otro aspecto, habría de pasar antes por Dirección para dar su "Visto Bueno".

Siendo el órgano supremo de dirección del Colegio o Escuela, de alguna manera aquí se sumaban todas las funciones anteriores y es el Consejo el que ha de dar respuestas a los diversos problemas planteados en el Centro.

Las funciones más importantes del Consejo se focalizan en las siguientes:

- En primer lugar el Consejo debe de velar por el bienestar de toda la comunidad educativa, que haya una verdadera compenetración entre los distintos miembros (padres, profesores, alumnos) pero especialmente la de fomentar la convivencia y buen entendimiento entre profesores y alumnos.

- Determinar y ponderar los condicionamientos ambientales en relación con la educación. Al mismo tiempo debe de preocuparse por la infraestructura existente en el Centro para que sea la más idónea para la práctica de la enseñanza, de tal manera que todo lo referente al edificio, aulas, servicios, personal no docente, y otros aspectos diversos estén debidamente delimitados y atendidos.

- El Consejo es el encargado de *supervisar los programas y metodología educativa* que se están impartiendo en el Centro, con la finalidad de que se lleven a cabo los objetivos planteados.

- Es aconsejable que el Consejo Escolar se preocupe por concienciar, motivar y suscitar diversas formas y modelos para que el profesorado pueda participar, sin menoscabo de la enseñanza, en los programas de formación y perfeccionamiento del

mismo profesorado. Ello contribuirá a una puesta al día en conocimientos, técnicas y mejora de la enseñanza.

- Es también función del Consejo velar por el cumplimiento de las normativas vigentes y de la existencia y cumplimiento de una disciplina que ayude a cumplir la normativa. Los posibles conflictos que surjan en el Centro, bien entre profesores, alumnos, accidentes o cualquier imprevisto, sobre todo los surgidos en materia de planificación educativa, es igualmente función del Consejo el hacer posible su resolución.

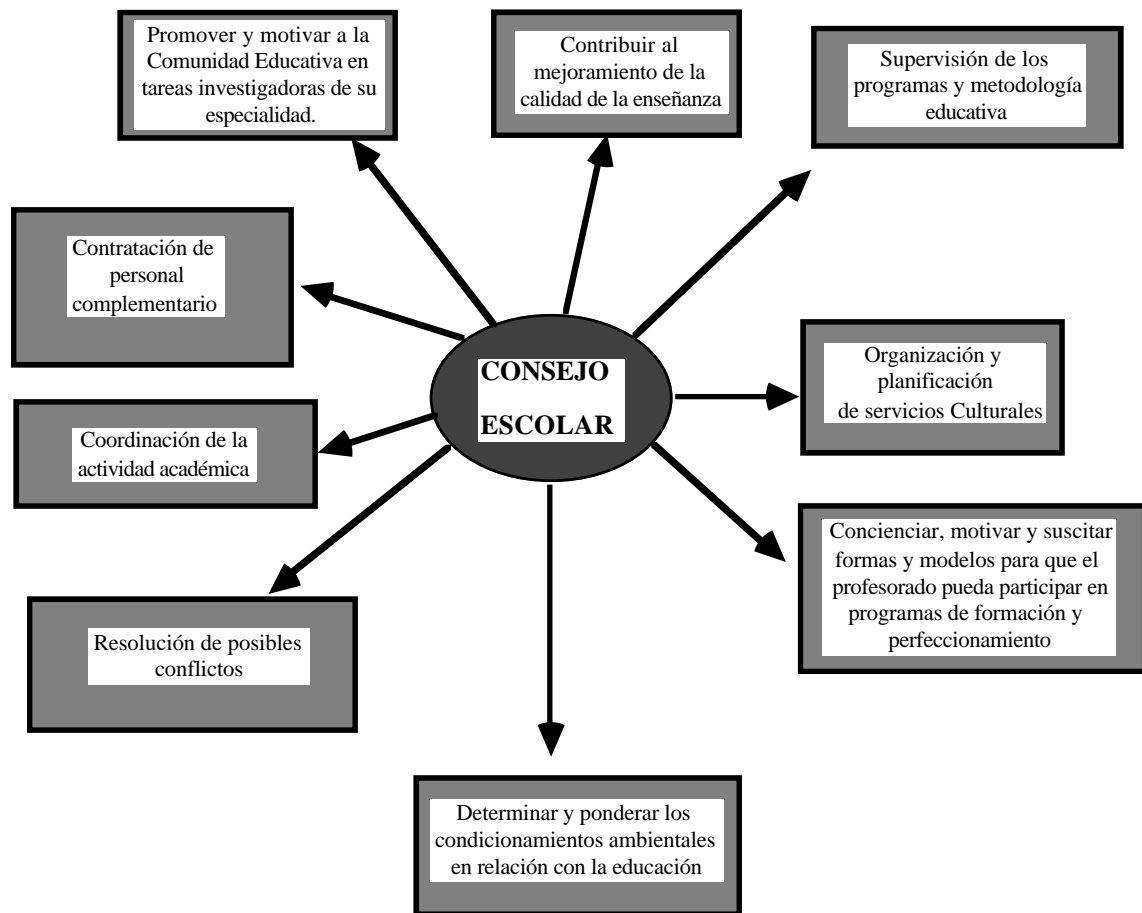


Figura 2.4: Funciones principales del Consejo Escolar en el proceso educativo.

- El Consejo debe de promover y motivar a la Comunidad educativa en tareas investigadoras sobre los distintos ámbitos de su especialidad.

- Cuando se trate de contratar personal complementario, bien profesores de gimnasia, de música, psicólogo o pedagogo, es el Consejo el que debe de decidir tal opción.

II.5.- El Psicólogo

Cuando un Psicólogo escolar es contratado por el Consejo del Centro, ha de tener muy claro cuales son sus funciones: primero, como profesional de la Psicología; segundo, como psicólogo en un Centro educativo; y tercero, como psicólogo de un Centro específico y concreto, con unas peculiaridades propias y particulares.

Al igual que el médico tenía como función primordial la detección y diagnóstico de las anomalías físicas del estudiante que pudieran interferir en su aprendizaje, el Psicólogo debe atender primordialmente a las deficiencias psíquicas. El Psicólogo debe tener la información necesaria y suficiente de las aptitudes, potencialidades y actitudes, no sólo de cada alumno personalizado con nombre y apellidos, sino también de cada grupo escolar y de cada etapa educativa y, por ende, del Centro en su conjunto. Dicha información debe ayudar a la comprensión y mejor evaluación del mismo alumno.

Fundamentalmente las resumiríamos en las siguientes:

- Detectar y diagnosticar las *deficiencias psíquicas* que se encuentran en el estudiante, tratando de detectar los niños que presentan algún problema, tanto aptitudinal como actitudinal.

- Es importante realizar un adecuado *diagnóstico de la personalidad* del niño escolarizado por cuanto puede interferir en su desarrollo y aprendizaje.

- También es tarea del Psicólogo la *aplicación, corrección e interpretación de las diferentes técnicas psicológicas* que emplea para obtener una mejor información acerca del alumno.

- Es importante disponer de la mejor información, por parte del Psicólogo, acerca de las diferentes aptitudes y potencialidades del alumno para llevar a cabo su correcto aprendizaje y alcanzar los objetivos que particularmente se hayan propuesto con el alumno.

- Es importante que el Psicólogo sepa *diagnosticar las dimensiones aptitudinales y diferenciales* del alumno. Con ello podremos apreciar sus potencialidades, el grado de esfuerzo requerido, y el nivel de exigencia que podemos exigirle.

- Tratando de evitar la inadaptación, el fracaso escolar y las peculiaridades derivadas de éstos, el Psicólogo debe de disponer de la información necesaria sobre las *singularidades y peculiaridades de la personalidad* del alumno. Esto puede contribuir a una comprensión más humana en la problemática peculiar del estudiante.

- Es igualmente importante que el Psicólogo trate de *prevenir y de orientar* a los alumnos de las *dificultades escolares*, al igual que, al llegar a una etapa concreta, pueda *orientarle* en los estudios o en las diferentes profesiones.

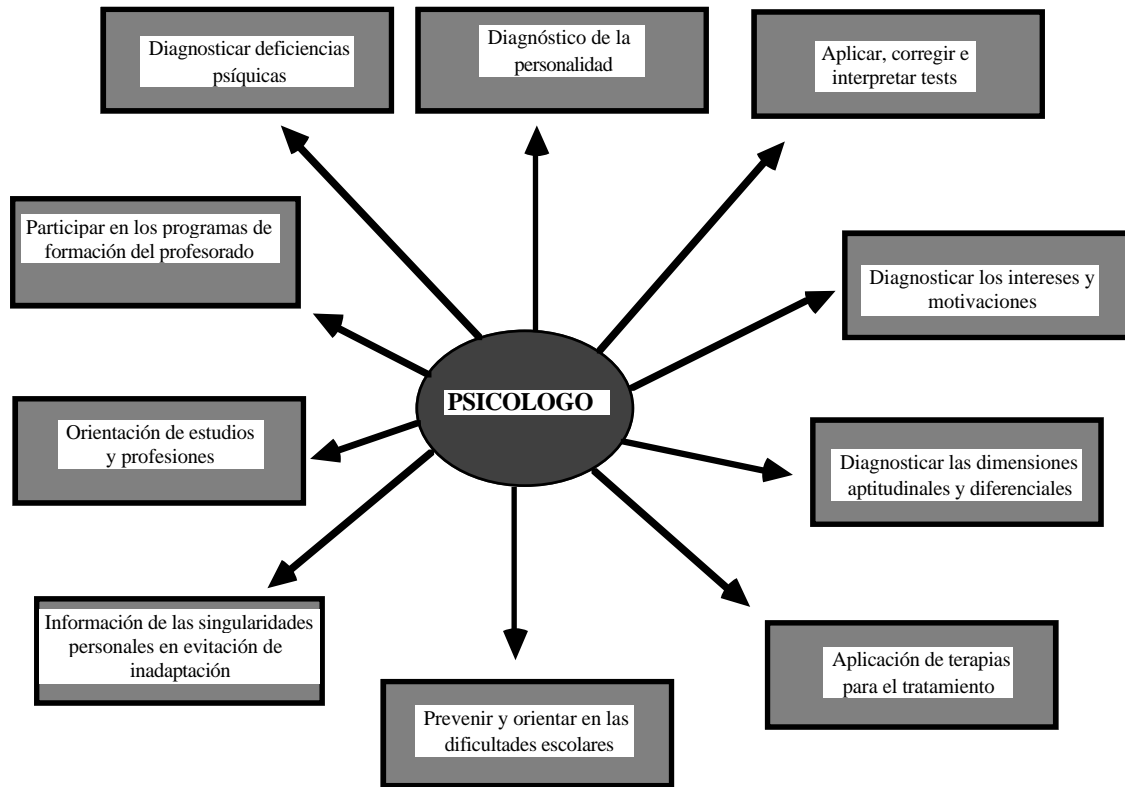


Figura 2.5: Funciones principales del Psicólogo en el proceso educativo.

- Por último, sería aconsejable que el Psicólogo también participase en los diferentes programas de formación del profesorado para estar al día en los problemas cotidianos que la educación presenta.

III.- PROCESO DE EVALUACION TRADICIONAL ESCOLAR

Un aspecto primordial dentro del Psicodiagnóstico es el saber qué tipo de estrategias, desde el punto de vista metodológico, se van a llevar a cabo en el diagnóstico psicopedagógico; es decir, saber qué proceso evaluador y diagnóstico vamos a emplear.

Parece haber un cierto consenso en la mayoría de los autores en no reducir el diagnóstico psicopedagógico a los instrumentos, técnicas o a una simple "aplicación de tests". El proceso de diagnosticar es mucho más complejo, implica todo el estudio científico del sujeto.

En este complejo proceso Fernández-Ballesteros (1980) señala que fundamentalmente existen tres variables intervinientes: por parte del evaluador, por parte del sujeto y por parte de la situación de exploración.

"Por parte del del evaluador", las variables intervinientes van a hacer referencia a los diferentes efectos que el experimentador produce en sujetos experimentales, tales como expectativas, condicionamientos verbales, experiencia del

evaluador (nivel de entrenamiento psicológico), actitudes durante el examen o las características físicas del mismo evaluador (sexo, edad).

Las variables intervinientes "por parte del sujeto evaluado", aunque a veces resulta difícil separarlas del evaluador debido a la interacción entre ambos, hacen referencia a los efectos que produce en el individuo experimentado la situación de exploración, tales como la sinceridad al contestar, la aquiescencia, la deseabilidad social o la colaboración en la exploración.

Las "variables de la situación" hacen referencia a las características físicas o ambientales en que tiene lugar la exploración y que pueden estar interviniendo en la evaluación de alguna manera, tales como el ambiente físico del aula o las características del material de examen (consigna, tiempo, información). Todas estas variables pueden estar interviniendo en el complejo proceso de la evaluación diagnóstica dentro del ámbito escolar

Seguimos, para ilustrarnos, los pasos de nuestra adaptación realizada de Silva (1982) para el proceso de evaluación tradicional siendo aplicado al campo educativo. El proceso de evaluación tradicional educativo, en sus fases fundamentales, serían las siguientes:

III.1.- FASE DE INFORMACIÓN PRELIMINAR:

Cualquier proceso diagnóstico, antes de iniciarlo, debe conllevar una información preliminar que conforme la problemática planteada en base a delimitar el/los objetivos diagnósticos del ámbito escolar. Con esta información previa, el evaluador también debe estimar los diferentes recursos personales con los que cuenta para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, tales como instrumentos (según objetivos planteados), tiempos (aplicación, corrección, informes, entrevistas), economía (gastos), dedicación (tiempo completo/parcial) y recursos diversos; por tanto, es necesario informarse adecuadamente de los múltiples aspectos que conlleva una evaluación de este tipo.

A modo de ejemplo citemos una cuestión básica tan simple como es el saber el número de alumnos que deben de ser atendidos por el Psicólogo escolar y acerca de los cuales nos preguntamos:

- ¿Qué capacidad de alumnos dispone este Colegio o Escuela para atenderlos?.
- ¿Se trata de atender sólo a los alumnos o también se nos requiere para evaluar otros aspectos didácticos?
- ¿Cuántas etapas de escolaridad existen?: ¿Dispone el Colegio de Educación Infantil y/o Bachillerato, y a los que hay también que atender psicológicamente?.
- ¿Existen niños de integración y/o que necesitan "apoyo" para no perder el ritmo de aprendizaje de sus compañeros?.

Es decir, es necesario tener muy en cuenta la "ratio" Psicólogo/número de alumnos. No hemos de olvidar que detrás de cada estudiante existe un profesor/tutor que nos va a informar de las particularidades referentes básicamente a su conducta en el aula y a sus logros académicos, así como también unos padres que, posiblemente, requieran entrevistarse con el Psicólogo. Todo esto hace que debamos de reflexionar detenidamente, entre otras cosas, sobre nuestro tiempo de dedicación y de la posibilidad de atender adecuadamente a tal número de alumnos.

Dependiendo de esta "ratio" dispondremos la forma más adecuada de llevar a cabo el tipo de aplicación, si individualizada o colectiva (Jiménez y Sánchez, 1991)

Del mismo modo, Pelechano (1988) comenta el hecho de que es necesario en cualquier evaluación psicológica delimitar la problemática presentada ya que puede tratarse de un problema que puede caer dentro o no de la competencia del Psicólogo escolar. De una u otra manera nos estamos encontrando con ciertas limitaciones prácticas a la hora de evaluar.

PROCESO DE EVALUACION "TRADICIONAL" ESCOLAR

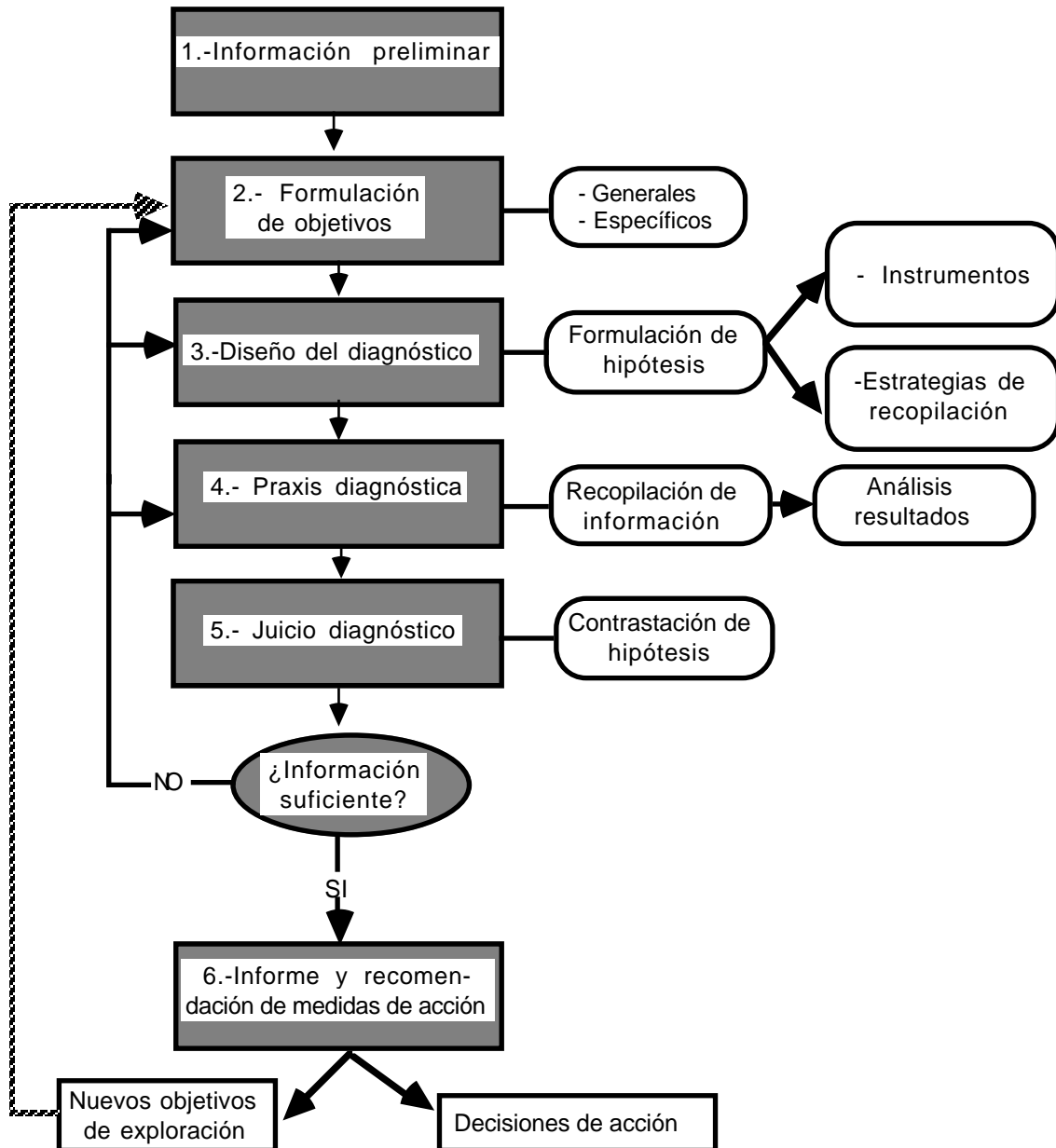


Figura 2.6: Proceso de evaluación tradicional aplicado al ámbito escolar.
(Adaptado de Silva, 1982)

Es necesario obtener, ante cualquier evaluación una serie de datos complementarios que nos pueden aportar información relevante sobre el alumno que tenemos que evaluar. Nos pueden venir a través del Profesor/tutor, de los padres del alumno, o de los mismos compañeros.

III.2.- FASE DE FORMULACIÓN DE OBJETIVOS:

Ya lo comentábamos en la fase anterior, cómo toda información preliminar va encaminada a una formulación adecuada y realista de los objetivos planteados. En sentido lato, un objetivo educativo es una conducta que deben mostrar los alumnos al final del período de instrucción. Es así como los objetivos señalan el cambio que deben operar en los alumnos por efecto de la instrucción. La formulación de objetivos, expresados en relación con lo que el alumno puede llegar a evidenciar a través de comportamientos específicos, constituye una tarea básica, primordial y absolutamente necesaria para el planteamiento de las unidades didácticas y el control real de los resultados. La clasificación de los objetivos de Bloom y colaboradores (1956-1964) se enmarcan dentro de esta línea

Dos tipos de objetivos:

- Los objetivos *generales* permiten expresar su preocupación por el resultado de la educación y planificar las estrategias necesarias para cumplirlos. Un objetivo general debe tener, al menos, tres componentes básicos:

- Identificación de los sujetos, o grupo de sujetos, que deben de mostrar la conducta o resultado final.

- Indicación de la dirección de cambio: positivo o negativo.

- Presentación de una categoría "general" que defina la conducta o el resultado que se espera.

- Los objetivos *específicos* se caracterizan por ser un enunciado concreto limitado a una acción concreta. Se dirigen a un grupo específico de sujetos, a una conducta específica y a una acción específica. No existe la posibilidad de interpretación variable o subjetiva de la aplicación precisa indicada. Los "específicos" son un desarrollo de los "generales". Son importantes en la evaluación escolar por dos razones:

- Tienen una aplicación precisa y no admiten interpretaciones amplias, permitiendo, de esta manera, al educador describir el desarrollo de sus clases.

- Permite a los especialistas en educación describir el resultado específico que creen debe ser el producto de su labor; es decir, que pueda describir la conducta esperada como resultado de la experiencia educativa.

Un objetivo específico debe tener, al menos, tres componentes:

- Concretar el número de grupos, o grupo, que deben mostrar la conducta final.

- Especificar el cambio, no sólo en cuanto a la dirección, sino también en cuanto a la magnitud.

- No sólo debe de especificar el contenido material del aprendizaje, sino que debe de quedar evidente el nivel alcanzado.

Referente a la labor del docente, Lafourcade (1972) nos comenta que al intentar "trasladar los objetivos generales del curso de estudio a la respectiva unidad, estará dada por:

- La identificación de los objetivos generales del curso que serán sometidos al tratamiento de la unidad.

- Descomposición del objetivo general en objetivos específicos, referidos a conductas alcanzables y orientadoras de la estrategia didáctica que las posibilitará, así como las *técnicas de medición y evaluación que las comprobará*" (p. 39)

III.2.1.- OBJETIVOS ESPECIFICADOS EN LAS DIVERSAS ETAPAS EDUCATIVAS:

El Ministerio de Educación y Ciencia, a través de su Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) ha propuesto, a lo largo de sus diferentes etapas educativas, una serie de objetivos que han de ser conseguidos antes de poder pasar a la siguiente etapa en sus diferentes ciclos.

EDADES	CURSOS	ETAPAS		OBLIGATORIEDAD
17/18	2°	BACHILLERATO	F.T.P.- I	Post obligatoria
16/17	1°			
15/16	4°	2° CICLO		Obligatoria
14/15	3°			
13/14	2°	1° CICLO		Obligatoria
12/13	1°			
11/12	6°	3ª CICLO		Obligatoria
10/11	5°			
9/10	4°	2° CICLO		Obligatoria
8/9	3°			
7/8	2°	1° CICLO		Obligatoria
6/7	1°			
3-6		2° CICLO		No obligatoria
0/3		1° CICLO		

Cuadro 2.1: Etapas, edades y ciclos según la Reforma Educativa

III.2.1.1.- Educación Infantil:

La Educación Infantil constituye la primera etapa del sistema educativo, abarcando desde los primeros meses hasta los 6 años. A pesar de no ser obligatoria, esta etapa también debe tener un claro sentido educativo en que, bajo la tutela y guía de los educadores profesionales el niño, al encontrarse con compañeros de su misma edad, debe de comenzar a desarrollar los primeros pasos hacia el desarrollo social y emocional de su persona.

El objetivo de estos centros educativos no es ya el de custodiar y cuidar de ellos sino aportar un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo complementando, de este modo, las vividas y experimentadas en el clima familiar. Por parte de los profesores exige una "intencionalidad educativa, una cuidadosa planificación de las experiencias y actividades diversas y una apertura a los intereses e iniciativas de los niños".

Los objetivos generales señalados en el Libro Blanco para la Reforma Educativa (1989) del Ministerio de Educación y Ciencia son los siguientes:

- Conocer y controlar su cuerpo. Cuidado e higiene y consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar.
- Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extraescolares.
- Observación y exploración de su entorno físico-natural más inmediato, identificando características más sobresalientes.
- Evocación y expresión de los diversos aspectos de la realidad.
- Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente para comprender y ser comprendido.
- Aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas a través de diferentes formas de representación (pintura, modelado, mímica y canto).
- Establecimiento de relaciones sociales entre sus compañeros desarrollando actitudes de ayuda, colaboración, cooperación y solidaridad.
- Actuar en grupos de iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás y respetando las limitaciones que ello le impone (guardar turnos, compartir cosas, demorar la satisfacción de sus deseos).
- Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenece (costumbres, folklore, tradiciones).

El educador, especializado en esta etapa, debe de tener en cuenta las dos características que definen a esta etapa:

- que el desarrollo del niño es un proceso continuo.
- que los cambios que se dan no se producen de modo uniforme para todos los niños en el mismo momento y en la misma edad.

III.2.1.2.- Educación Primaria.

Esta etapa educativa, comprendida entre los 6/7 y los 11/12 años de edad, ha de favorecer la incorporación a la cultura y promover la socialización de los niños y niñas, proponiéndose, en general, unas metas educativas amplias referidas a la totalidad de la persona. Los objetivos generales que la Educación Primaria se propone son los siguientes:

- Actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades habituales y en los grupos sociales a que pertenece (familia, escuela, amigos, barrio o pueblo).
- Colaborar en la planificación y realización de actividades grupales aceptando las normas y reglas establecidas.
- Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de diferente edad y sexo con las que interactúa.
- Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el medio físico y social para resolver problemas en su experiencia diaria.
- Utilizar los procedimientos adecuados para obtener la información pertinente.
- Utilización de diferentes medios de expresión (lenguaje verbal, música, movimiento corporal, producción plástica, etc.) para comunicar sus opiniones, deseos y sentimientos.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos.
- Contribuir al desarrollo corporal (ejercicio físico, hábitos de higiene, alimentación, etc.).
- Conocer y valorar de manera crítica las normas, valores y formas culturales de los diversos grupos sociales.
- Apreciar la importancia de los valores básicos y actitudes que rigen la vida humana.
- Analizar y valorar las principales características del medio ambiente en el ámbito de su comunidad, contribuyendo activamente a la defensa y mejora del mismo.

III.2.1.3.- Educación Secundaria.

En la nueva estructura del sistema educativo formulada por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Educación Secundaria está formada por dos etapas: una primera obligatoria, comprendida entre los 12 y 15/16 años, y una segunda postobligatoria, integrada por el Bachillerato y la Formación Técnica Profesional, comprendida entre los 16 y 17/18 años.

Son aspectos esenciales en los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria los relativos a la capacidad para el análisis y la resolución de problemas, el desarrollo de un espíritu crítico y creativo, la adquisición y práctica de hábitos de cooperación ciudadana, de solidaridad y de trabajo en equipo. Más concretamente estos mismos objetivos podrían ser especificados en los siguientes:

- Comprender y producir mensajes orales y escritos con corrección, propiedad, y autonomía.
- Utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información existentes en su entorno (prensa, radio, TV, revistas etc.).

- Elaborar y desarrollar estrategias personales de identificación y resolución de problemas.
- Contribuir activamente, y de forma autónoma, al desarrollo y a la salud corporales.
- Formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismos, de sus características, posibilidades y limitaciones.
- Analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad en la que viven (derechos y deberes de los ciudadanos).
- Analizar y valorar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico.
- Apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural de la comunidad en la que viven.
- Relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación y respeto.

III.2.1.4.- Bachillerato

Según el Ministerio de Educación y Ciencia (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989, 138-141), la función formativa del Bachillerato consiste fundamentalmente en procurar a los alumnos una mayor madurez intelectual y humana, una mayor capacidad para adquirir otros saberes y habilidades al mismo tiempo que prepararles para desempeñar funciones de mayor complejidad y responsabilidad como individuos en la sociedad.

El Bachillerato, independientemente de la modalidad cursada, tiene como objetivos generales que el alumno sea capaz de:

- Emplear formas de pensamiento lógico y crítico y utilizar los lenguajes formales para la resolución de problemas.
- Profundizar y afianzarse en los procedimientos básicos del método científico, utilizando las apropiadas estrategias teóricas y prácticas, a través de la exploración y de la experimentación.
- Disfrutar de la belleza, en sus distintas manifestaciones naturales y culturales, comportarse de acuerdo con unos principios éticos y tomar decisiones fundamentales y libres.
- Participar activa y asociadamente en su entorno vital manteniendo una actitud reflexiva, crítica y cooperativa.
- Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones, para poder elegir adecuadamente su futuro educativo laboral.
- Conseguir un conjunto de saberes que le permiten conocer y comprender el mundo moderno y sus antecedentes culturales y científicos y que, a su vez, le faciliten el acceso a unos estudios posteriores o la incorporación al mundo laboral.
- Emplear de forma fluida y coherente la lengua oral y escrita.

- Dominar, al menos, un idioma extranjero.
- Dominar su cuerpo y servirse de las destrezas motóricas conseguidas.
- Realizar estudios o trabajos que impliquen integración, elaboración y asimilación de informaciones provenientes de diversas fuentes.
- Alcanzar un conjunto de capacidades y conocimientos tecnológicos básicos que sirvan de soporte a la polivalencia y permitan la adaptación a los cambios en las situaciones de trabajo.

III.3- FASE DE DISEÑO DEL DIAGNÓSTICO:

Una vez especificados los objetivos es necesario configurar un diseño de diagnóstico que nos permita medir, evaluar y contrastar adecuadamente si los objetivos han sido conseguidos. Condicionados por los objetivos se plantean las diferentes hipótesis de diseño; esto conlleva que es necesario planificar los diferentes instrumentos para la obtención de datos y las estrategias para su recopilación.

El diseño diagnóstico implica dos tipos de tareas: una, científica, que tiene que ver con la formulación de las posibles hipótesis diagnósticas que surgen entre la información preliminar y los objetivos. El segundo tipo de tareas, y directamente ligadas con la primera, es la selección de instrumentos y estrategias para la obtención de información y su secuenciación en la aplicación.

Es evidente que no todos los objetivos que hayan sido seleccionados para una determinada unidad didáctica van a poder ser medidos con absoluta fiabilidad. Para que un fenómeno de la conducta pueda ser medido, debe poseer alguna dimensión a través de la cual se pueda inferir su extensión. Bradfield-Moredock (1957, cap.2), citado por Lafourcade (1972), han expuesto cinco condiciones básicas que deben reunir las dimensiones de un fenómeno para que pueda ser medido:

- a).- Ser comunes a un grupo o una clase de sujetos.
- b).- Captables por los sentidos.
- c).- Definibles con claridad y precisión.
- d).- Variables en relación a los fenómenos que las detentan.
- e).- Promotoras de reacciones muy similares entre observadores.

Los instrumentos de evaluación y las estrategias de recopilación de información, se encuentran íntimamente ligados a los objetivos. Es necesario, como afirman Jiménez y Sánchez (1991), no sólo "definir los objetivos", como ya hemos podido apreciar, sino también obtener "información técnica" sobre el material que nos va a ofrecer los datos necesarios para nuestra interpretación. ¿Cómo identificamos las pruebas psicodiagnósticas que mejor se adecuen a los objetivos propuestos?, ¿de dónde obtenemos información fiable?, ¿qué propiedades científicas demostradas poseen?. La elección de cualquier técnica

de evaluación conlleva una serie de problemas que solamente el especialista podrá apreciarlas debidamente. Es necesario prestar atención a su fiabilidad, a su validez y a su tipificación. El mero nombre de la técnica de diagnóstico no garantiza su utilidad para medir el rasgo a que hace referencia. Hemos de elegir una técnica adecuada a nuestras necesidades de evaluación. Hemos de considerar si el ámbito de aplicación, el nivel de dificultad, el grado de discriminación y la baremación correspondiente son apropiados al nivel educativo y a los objetivos marcados.

Igualmente es también necesario, siguiendo a Jiménez y Sánchez (1991), considerar las "condiciones prácticas" reales en cuanto a tres puntos fundamentales: número de sujetos, disponibilidad de tiempo y presupuesto económico del que disponemos. Si la "ratio" Psicólogo Escolar/número de alumnos no es la adecuada, la medición, y evaluación en definitiva de los objetivos, pueden sufrir una gran merma y todo tipo de alteraciones Amstrone y Impara (1990) llegaron a demostrar que el orden de administración de las pruebas puede significar una alteración significativa en los resultados. Evidentemente no es lo mismo aplicar una técnica de atención, o de resolución de problemas, al comienzo de la evaluación que al final de ella, donde la misma atención se encuentra mucho más fatigada, la motivación no es la misma y el cansancio, posiblemente, tenga su interferencia.

Hemos de tener en cuenta, en definitiva, que para que un diagnóstico sea correcto, su finalidad debe ser bien delimitada; para que una técnica psicodiagnóstica sea útil, debe poseer propiedades científicas y técnicas fundamentales; y para que un proceso evaluativo se desarrolle eficazmente, ha de planificarse con atención y sentido práctico.

De todas maneras, el Psicólogo Escolar ha de tener presente dos aspectos fundamentales, a nuestro entender:

- Que el diagnóstico psicológico, o la evaluación, constituyen un *proceso dinámico y complejo*, y que no es el resultado mecánico de utilizar y corregir unas determinadas técnicas.
- Que estas técnicas de Diagnóstico Escolar sólo aportan una parte de la *información* necesaria, que debe ser complementada con otros datos y que, sobre todo, debe ser "*interpretada*".

III.3.1.- INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCION DE INFORMACION: LAS TECNICAS PSICODIAGNOSTICAS:

El Psicólogo Escolar, como cualquier profesional de la medicina o de otras ciencias, necesita de instrumentos específicos para obtener información fiable y válida de la que valerse para realizar una evaluación.

Dentro del ámbito de la educación existen muy diversas técnicas que pueden ayudarnos a evaluar las diversas áreas del ámbito escolar, pero es necesario contar con el especialista para no elegir una técnica que bien por la tipificación, la fiabilidad o la validez

nos puedan llevar a resultados engañosos y falsos. Un problema muy fundamental de las técnicas es su baremación actualizada, aspecto que muy pocas técnicas lo tienen, por ello es especialmente importante contemplar la labor de la Psicometría en la "revisión" de las pruebas psicodiagnósticas (Beck, 1986; Angoff, 1986; Nickerson, 1989).

A pesar de las controversias que siempre suscitan, y más aún en los últimos años, entre los diversos autores (Cooksey, y Freedbody, 1987; Elliot, 1991; Ewell, 1987; Gandy, 1988; Lederman, 1988; Rudman, 1987; Stemberg, 1986; Thosida, y Freedman, 1986; Van der Linden, 1986; Wagner, 1987;), la aplicación de técnicas psicodiagnósticas en cualquier ámbito, incluso en el escolar, tanto en su medición como en su evaluación, las técnicas Psicodiagnósticas son las que mayoritariamente se siguen empleando en la práctica para ofrecer una visión de las capacidades y potencialidades del niño en el ámbito de la educación.

Las principales técnicas que con más frecuencia se suelen aplicar en el ámbito escolar suelen reducirse a cuatro grupos: la Observación, la Entrevista, las Actitudinales y las Aptitudinales.

La Observación se caracteriza por ser una técnica de información, perfectamente válida, que nos aporta un observador debidamente entrenado sobre unas variables adecuadamente definidas. Es muy importante en el ámbito escolar, pero quizás donde se presenta su mayor validez y utilidad es en las edades más pequeñas, en la etapa infantil, en donde la observación sistemática del niño constituye una de las fuentes más importantes de información.

La Entrevista nos aporta un tipo de información más subjetiva en cuanto el alumno, padres o tutor, nos informa acerca de lo que le preguntamos pero siempre bajo su punto de vista, bajo su visión personal y particular, que puede encontrarse matizada y mediatizada por diversas variables que son difíciles de controlar. No obstante suele ser, en el ámbito escolar, una fuente de información perfectamente válida cuando la utilizamos de contraste con otras informaciones obtenidas por otros conductos. El tutor nos aporta información de sus observaciones personales acerca del grupo escolar a su cargo o acerca del comportamiento peculiar de un determinado alumno. El propio alumno entrevistado nos puede informar de aspectos particulares y específicos que nos interese contrastar o confrontar. Los padres del alumno, a su vez, nos aportan otro tipo de información que es difícil obtenerla por otras vías: comportamiento en casa, desarrollo del niño, embarazo de la madre o clima familiar que disfruta el niño.

Las Técnicas Aptitudinales nos van a ofrecer todo tipo de información a través de pruebas que intentarán apreciar diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje sobre las diferentes capacidades y potencialidades del alumno dentro del campo escolar. Aspectos como la inteligencia general no verbal, aptitudes intelectuales verbales, de razonamiento, de cálculo numérico, aptitudes para la lectura, para la música, nivel de atención y concentración o cualquier otro aspecto.

Las Técnicas Actitudinales de Autoinforme nos pueden ofrecer, a través de sus diferentes pruebas, información sobre las características de personalidad de los alumnos, características de adaptación e inadaptación tanto emocional como familiar, escolar, social o psicofisiológica, características de los principales focos de intereses vocacionales y sobre los hábitos de estudio del alumno.

Toda esta información conseguida a través de las diferentes pruebas psicológicas, debe ser contrastada debida y adecuadamente con otras informaciones obtenidas a través del Profesor/tutor y de los padres del propio alumno, antes de emitir un diagnóstico sobre el alumno.

Pero no hemos de perder de vista que en el diseño del diagnóstico en el ámbito escolar las técnicas psicodiagnósticas de las que nos servimos para disponer de una información fiable y válida, han de estar en función de los objetivos educativos propuestos. Esto queremos apreciarlo, más detalladamente, en el siguiente apartado a través de las diversas etapas educativas.

III.3.2.- TECNICAS PSICODIAGNOSTICAS EN FUNCION DE LOS OBJETIVOS ESPECIFICADOS EN LAS DIVERSAS ETAPAS EDUCATIVAS.

El Psicólogo Escolar al afrontar su trabajo va a encontrarse con una serie de problemas que ha de resolver. Para ello es necesario delimitar las diferentes etapas educativas que, por su peculiaridad, van a presentar un tipo de problemas particulares, debiendo ofrecerse una serie de soluciones igualmente peculiares. Es por ello que hemos llevado a cabo, a través de diversos “cuadros”, un esquema para cada etapa. Analizaremos en éstas lo siguiente:

- Problemática que con mayor frecuencia se va a encontrar el Psicólogo dentro de esta etapa educativa.
- Áreas preferentes de exploración generalmente de acuerdo con la problemática presentada.
- Principales técnicas de evaluación de las que nos podremos ayudar para tratar de efectuar la exploración antes mencionada.

Todo lo expuesto en los cuadros de las diferentes etapas educativas, no son más que directrices orientadoras de las que el Psicólogo Escolar puede ayudarse para efectuar su informe y orientación.

III.3.2.1.- Educación Infantil.(0-5/6 años):

ETAPA	CICLOS	PROBLEMATICA MAS FRECUENTE	AREAS PREFERENTES DE EXPLORACION	PRINCIPALES TECNICAS DE EVALUACION
EDUCACION INFANTIL	PRIMER CICLO (0 - 3 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo psicofisiológico - Deficiencia - Retrasos físicos - Retrasos psíquicos - Madurez social 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidad - Afectividad - Lenguaje - Socialización - Esquema corporal - Sensibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Bayley - Escala Gesell - Escala Piaget - Escala Brunet Lezine - Escala Secadas - Guía Portage - Observación
	SEGUNDO CICLO (3 - 6 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Inmadurez afectiva - Inmadurez neurológica - Lateralización - Problemas de personalidad - Problemas de socialización - Problemas afectivos - Déficit intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes básicas para el aprendizaje escolar. - Motricidad - Percepción - Lateralidad - Conceptos básicos - Inteligencia - Afectividad - Socialización - Lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala McCarthy - Dibujos - CAT - ITPA - WPPSI - Filho - Inizan - Raven Color - Bender - Bohem - Frostig - Reversal - Observación - Esquema corporal - Guía Portage - Apt. Cognoscitivas

Cuadro 2.1.1: Técnicas Psicodiagnósticas en función de los objetivos.
Educación Infantil (0 - 5/6 años).

III.3.2.2.- Educación Primaria:

ETAPA	CICLOS	PROBLEMATICA MAS FRECUENTE	AREAS PREFERENTES DE EXPLORACION	PRINCIPALES TECNICAS DE EVALUACION
EDUCACION PRIMARIA	PRIMER CICLO (6/7 - 7/8 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Retraso en la madurez - Deficiencia Psicomotriz - Fobias escolares - Dificultades en el Rendimiento académico - Dificultades en las relaciones sociales - Problemas de conducta - Adaptación familiar - Problemas de lectura, escritura y cálculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad Intelectual - Atención - Socialización - Personalidad - Percepción - Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala McCarthy - Escala Alexander - WISC - Raven - Aptitudes Cognoscitivas - Cattell/"g" - TEA/Aptitudes - Rorschach - TAT - TAT/E - AMDI - Caras - BAS - Bender - Entrevista - Observación - ESPQ - Formas Idénticas - Dibujos - Pata Negra - Apt. Escolares (TEA)
	SEGUNDO CICLO (8/9 - 9/10 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Retraso en la madurez - Deficiencia Psicomotriz - Fobias escolares - Rendimiento Académico - Dificultades de relación social. - Falta de atención en clase - Adaptación familiar - Problemas de Lectura, Escritura y Cálculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad intelectual - Aptitudes Escolares - Atención - Memoria - Socialización - Personalidad - Aspectos básicos: Lectura, Escritura y Cálculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - WISC - Raven - Aptitudes Escolares (TEA) - Escala Alexander - Cattell("g") - Benton - Bender - Dibujos - Pata Negra - Aptitudes Generales - Fábulas - AMDI - Percepción de Caras - Toulouse-Pieron - MAI - ESPQ - Rorschach - TAT -TAT/E - Observación - Entrevista - Formas Idénticas
	TERCER CICLO (10/11 - 11/12 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de Rendimiento Académico. - Dificultades de relación social. - Falta de atención en clase - Problemas de adaptación familiar - Bajo nivel intelectual - Falta de interés por los estudios 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad intelectual - Aptitudes escolares - Atención - Memoria - Socialización - Percepción - Técnicas de estudio - Aspectos básicos: Lectura, Escritura y Cálculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - WISC - Cattell("g") - Raven - TIG - AMDI - BAS - ESPQ - MAI - Percepción de Caras - Formas idénticas - Aptitudes Escolares (TEA) - Hábitos de Estudio - Observación - Toulouse-Pieron - Entrevista - Monedas - Fábulas (Dus) - Rorschach - Phillipson - TAT - TAT/E

Cuadro 2.1.2: Técnicas Psicodiagnósticas en función de los objetivos. Educación Primaria (6/7 - 11/12 años).

III.3.2.3.- Educación Secundaria.

ETAPA	CICLOS	PROBLEMATICA MAS FRECUENTE	AREAS PREFERENTES DE EXPLORACION	PRINCIPALES TECNICAS DE EVALUACION
EDUCACION SECUNDARIA	PRIMER CICLO (12/13 - 13/14 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de Rendimiento Académico - Problemas de conducta - Personalidad - Nivel intelectual - Falta de interés en los estudios - Problemas de adaptación familiar - Problemas aptitudinales 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad intelectual - Aptitudes Escolares - Socialización - Técnicas de estudio - Personalidad - Aspectos básicos: Lectura, Escritura y Cálculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - WISC - D/48/70 - Cattell ("g") - AMPE - BELL - DAT - BAS - Aptitudes Escolares (TEA) - HSPQ - TAT - Hábitos de estudio - Rompecabezas impreso - Percepción caras - Pata Negra - EPQ-J. - TIG - Raven - APT - AMDI - PMA - McQuarrie - Rorschach - TAT/E - MAI - MY - ABC - Bender
	SEGUNDO CICLO (14/15 - 15/16 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de Rendimiento Académico. - Problemas de conducta - Personalidad - Nivel intelectual - Motivación e interés por los estudios. - Problemas aptitudinales 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad intelectual - Aptitudes escolares - Socialización - Información y orientación profesional - Personalidad - Técnicas de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> - WISC - CEP - AMPE - DAT - TAT - Rorschach - BAS - Cattell ("g") - HSPQ - Hábitos de estudio - Aptitudes Escolares (TEA) - Raven - EPI - APT - Kuder - TAT/E - Phillipson - RMI - BELL - MAPI - EPQ-J.
	BACHILLERATO / F.T.P.-I (16/17 - 17/18 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de Rendimiento Académico. - Problemas de conducta - Personalidad - Motivación e interés por los estudios - Nivel intelectual - Problemas aptitudinales 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad intelectual - Aptitudes escolares - Personalidad - Memoria - Atención - Técnicas de estudio - Aptitudes diferenciales: Rapidez y precisión manual, Destreza motora, Factores espaciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - WAIS - APT - AMPE - BELL - EPI - 16 PF - Phillipson - TAT/E - Coordinación visomotora - Coordinación bimanual - Rompecabezas impreso - Desarrollo de superficies - Manejo de herramientas - Rotación figuras macizas - McQuarrie - Raven - DAT - Cattell ("g") - CEP - MAPI - Rorschach - TAT - Hab. estudios

Cuadro 2.1.3: Técnicas Psicodiagnósticas en función de los objetivos.
Educación Secundaria (12/13 - 15/16 años)

III.3.3.- ESTRATEGIAS DE RECOPIACION DE INFORMACION:

Cuando dentro del diseño de diagnóstico elaborado previamente, antes de llevar a cabo la práctica diagnóstica, nos planteamos cuáles son las estrategias de recopilación de la información, hemos de tener en cuenta una serie de variables que van a modular, y en cierta forma a imponer, las estrategias para obtener dicha información.

Así, por ejemplo, el número de alumnos que tiene a su cargo el Psicólogo del Centro va a imponer la forma de aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación. La práctica nos dice que generalmente hemos de llevar a cabo una estrategia de aplicación colectiva en los diferentes grupos escolares.

La aplicación colectiva tiene sus ventajas e inconvenientes, como todo. Tiene la principal ventaja del tiempo de aplicación, que en este tiempo lo empleas para un grupo de niños (de 35 a 40), multiplicando el tiempo de la prueba por el número de grupos que hayas formado para su aplicación. Tiene el importante inconveniente de la posibilidad de que algún alumno, debido a factores principalmente de comprensión, conductuales o de distracción, no se le considere válida la prueba.

La aplicación individualizada de las pruebas, igualmente tiene la ventaja de la fiabilidad y el inconveniente del tiempo de aplicación ya que por cada alumno debes de emplear el tiempo de la prueba, multiplicando éste por el número de alumnos.

Si tenemos en cuenta que la corrección de las pruebas y sus respectivos informes deben estar listos lo más pronto posible, ya que los profesores, los tutores, los alumnos y los padres lo están esperando, se hace imperativo que la aplicación de las mismas sea colectiva y su corrección mecanizada a través de lectura óptica. Posteriormente, el Psicólogo debe de revisar cada uno de los informes enviados posteriormente a la corrección mecanizada y, detectado algún niño que presente alguna dificultad especial, se debe de contrastar sus resultados con entrevistas con el Tutor, el mismo niño (se aprovecha para pasarle unas pruebas paralelas o de tipo proyectivo alternativas) y finalmente con los padres para informarles y orientarles de las dificultades del niño.

Con respecto a la corrección de las pruebas hemos de pensar en un diseño de corrección mecanizada. Para ello existen empresas dedicadas a estos menesteres. La corrección manual, además de que ocuparía la mayor parte del tiempo que dedica al Centro el Psicólogo (y por lo tanto no podría dedicar a otras funciones), es enormemente tediosa, monótona, aburrida, y con la posibilidad de cometer todo tipo de errores. El Psicólogo escolar no puede centrar su trabajo, exclusivamente, en la corrección de las pruebas, ya que si lo hiciera así no tendría materialmente tiempo para entrevistar a los padres, contrastar diversa información, orientar a los alumnos o a los profesores/tutores.

III.4.- FASE DE LA PRAXIS DIAGNOSTICA:

En esta etapa tiene lugar la realización práctica del proceso; es decir, es la fase en la que se aplican los instrumentos de evaluación, se recopila la información de los datos resultantes de la aplicación de las diferentes técnicas necesarias para la evaluación y en donde se analizan e interpretan dichos resultados.

III.4.1.- PRINCIPALES TECNICAS PARA LA ELABORACION DE UN DIAGNOSTICO PSICOEDUCATIVO:

III.4.1.1.- La Observación:

La Observación del comportamiento en la Escuela es una de las técnicas más comúnmente empleadas y una de las mejores fuentes de información para el Psicólogo Escolar, sobre todo cuando se trata de apreciar el comportamiento de niños de jardín de infancia o de Educación Infantil. Por ejemplo, es posible que nos interese observar el comportamiento agresivo de un determinado niño o grupo. Para ello habría que

- 1º.- Definir y delimitar los diversos comportamientos a observar (por ejemplo, el quitarle un juguete un niño a otro, ¿sería considerado como un comportamiento agresivo?).

- 2º.- Qué tipo de observación, sistemática o no-sistemática, natural o planificada, vamos a llevar a cabo.

- 3ª.- Entrenar a los observadores. Los maestros, que serían los observadores en la Escuela (los padres, en casa), no poseen, ni tienen por qué tenerlo, ninguna experiencia objetiva de observación. Habría que delimitar el tiempo, las veces y los lugares a observar. Es necesaria dicha instrucción para logra la mayor objetividad posible y eliminar cualquier sesgo o fuente de error. Es importante hacer ver que el observador *describa* y *no juzgue*.

- 4º.- Es necesario disponer de una hoja de anotación o de registro (semanal, diaria, o mensual, dependiendo de la conducta a observar) en donde se puedan expresar, adecuadamente, los comportamientos significativos según un modelo previamente elaborado en donde se haga constar: lugar, hora, fecha, marco en donde se produjo, actividad del curso que se estaba realizando, tiempo de duración, y otros aspectos de interés

Las "Actitudes" que se presentan en el boletín de notas (desde "muy buena" hasta "negativa") no son más que juicios emitidos obtenidos a través de una observación de los comportamientos más significativos del alumno en su ambiente escolar. Existen fichas que ayudan al profesor a centrar la atención sobre las muestras de comportamientos relativas a los principales rasgos o comportamientos a observar.

La observación, no el juicio, del profesor o la de los padres sobre un determinado alumno, es una fuente de información que, unirla a otro tipo de informaciones, puede resultar muy apreciable para la evaluación y orientación que el Psicólogo Escolar pueda hacer.

III.4.1.2.- La entrevista:

El arte de la entrevista constituye una de las técnicas fundamentales de obtener información acerca de un determinado comportamiento o persona. La entrevista es útil prácticamente para cualquier tipo de problemas, pero es preciso ajustarla adecuadamente en

cada caso particular en cuanto a su naturaleza, longitud, características personales, edad, y problemática planteada.

Es necesario que el entrevistador prepare previamente la entrevista, revisando e informándose de datos, situaciones y resultados disponibles, para organizar de esta manera su propio conocimiento de la situación. Más concretamente, en el ámbito escolar, el Psicólogo del Centro, generalmente va a tener que entrevistarse con tres personalidades diferentes: con el Profesor/tutor, con el alumno y con los padres del alumno en cuestión .

III.4.1.2.1.- La entrevista con el Profesor/tutor:

Cada curso escolar el Psicólogo se encuentra obligado a entrevistarse con cada uno de los profesores/tutores de los diferentes grupos y niveles de escolaridad. En definitiva se entrevistará con tantos profesores/tutores como grupos que el Psicólogo tenga a su cargo. La información obtenida a través de esta entrevista debe referirse, por una parte a la totalidad del grupo escolar, y por otra a cada alumno, individualmente personalizado.

Con la lista del grupo escolar en la mano, Psicólogo y Profesor/tutor deben de ir, alumno por alumno, apreciando las características más sobresalientes de cada estudiante. En resumen, las características fundamentales se deben reflejar en los ámbitos:

- De personalidad: si es un grupo o niño es abierto, espontáneo, cohibido, emocionalmente equilibrado, impulsivo, nervioso, responsable.

- Actitudinales: sociable, adaptado a las normas, agresivo, educado, arisco, aplicado, estudioso.

- Aptitudinales: inteligente, atento, de lectura correcta, trabajador, con aceptables hábitos para el estudio, buen vocabulario, aceptable en el cálculo, lenguaje correcto, motricidad.

Es aconsejable no celebrar esta entrevista entre Profesor/tutor y Psicólogo hasta que éste no haya recopilado la mayor información posible sobre cada alumno, como ya comentamos anteriormente. Esto mismo se concretaría en la información obtenida a través de las técnicas psicodiagnósticas que le han sido aplicadas y ya corregidas. De esta manera ambos profesionales pueden contrastar información, tanto del grupo como de cada alumno, por parte del Profesor/Tutor la observacional fundamentalmente, y por parte del Psicólogo la mostrada por las pruebas psicológicas aplicadas. Esta contrastación de información puede resultar enormemente ilustrativa y beneficiosa sobre todo al indagar las causas posibles cuando dicha información es contradictoria. Entre las variadas hipótesis de dicha contradicción, puede suceder que en una aplicación, colectiva o individual, de pruebas psicodiagnósticas haya habido cualquier error, bien por parte del alumno (no supo entender adecuadamente la tarea, por ejemplo) o bien por parte del administrador o corrector de la prueba (se pasó del tiempo que tenía que asignar a dicha prueba, por ejemplo).

III.4.1.2.2.- La entrevista con Los alumnos:

Determinados alumnos necesitan la ayuda del Psicólogo. Generalmente esta ayuda no suele ser solicitada por los mismos alumnos ya que muchas veces ni siquiera ellos mismos son conscientes de la necesidad de ella, sino que es el Psicólogo el que tiene que llamar al alumno y obtener información accesoria a la que ya tiene a través del Profesor/tutor y a través de las pruebas psicológicas. La contrastación de información que busca el Psicólogo viene motivada porque su información caracteriza al niño con alguna problemática digna de atención y consideración. Para ello el Psicólogo, según sea la problemática, deberá de ayudarse, además de la entrevista, de otro tipo de pruebas psicológicas de aplicación individual, bien sean paralelas a las ya aplicadas en la realizada colectivamente o bien sean de tipo proyectivo.

Dada la subjetividad que la misma técnica de la entrevista puede tener por sí misma, y de las dificultades que tiene el llevar a cabo una "buena" entrevista, Adams (1970) presenta algunas reglas relativas a las entrevistas sobre problemas de adaptación que nos pueden resultar interesantes. Adams (1970) lo refiere en dos apartados: "evítese" y "procúrese".

De esta manera, dice, *se ha de evitar* en una entrevista:

- "confundir el objetivo real de la entrevista con la causa inmediata de la misma (es decir, con el problema concreto que le sirvió de pretexto).

- Hablar demasiado o dominar la situación.

- Someter al alumno a un interrogatorio.

- Aparentar prisa o preocupación.

- Enjuiciar en términos morales el comportamiento del alumno, de tal modo que éste vea disminuida su propia estimación.

- Oponerse al alumno o ponerlo a la defensiva.

- Obtener del alumno revelaciones confidenciales sobre sus amigos o su familia, que luego sentirá haber hecho.

- Crear un sentimiento de dependencia por parte del alumno.

- Tratar de conseguir demasiadas cosas en una sola sesión

- Estimar el valor de la entrevista exclusivamente en términos de los resultados obtenidos sobre el momento. Aunque aparentemente no se observen grandes progresos, una buena entrevista puede haber sentado las bases de una mejor relación entre el entrevistador y el alumno y de confidencias posteriores.

Por otra parte, en la entrevista, *se ha de procurar*:

- Prepararse para la entrevista obteniendo y ordenando la información pertinente.

- Ayudar al alumno a adoptar una actitud relajada, suprimiendo todo protocolo, haciéndole participar en alguna actividad extraescolar, y/o discutiendo temas agradables que le resulte especialmente interesante.

- Ponerse en lugar del alumno, e intentar ver las cosas desde su punto de vista.

- Ser un oyente atento y prestar atención a las guías que pueda sugerir la conversación del alumno.

- Hablar al mismo nivel que el alumno, manteniendo una actitud de cooperación, y sin hacer alardes de autoridad.

- Dar al alumno toda la responsabilidad de que sea capaz de asumir, y ayudarle a encadenar las fases de su razonamiento.

- Terminar la entrevista con un actitud optimista, dejando al alumno menos preocupado y más seguro de sí mismo.

- Prestar especial atención a los comentarios finales del alumno al finalizar la entrevista; puede ser que aluda a problemas que hubiera deseado discutir, sin verse con ánimos de sacarlos a colación durante la entrevista" (p. 348).

De la nueva información contrastada el Psicólogo ha de poner en marcha toda una cadena de atenciones y de intervención, bien a través de unas simples orientaciones a los padres o a los tutores o al mismo alumno, o de cualquier tratamiento o intervención terapéutica.

III.4.1.2.3.- La entrevista con los padres :

Una de las más importantes y frecuentes tareas del Psicólogo Escolar en su Centro es la atención a los padres de los alumnos. En teoría el Psicólogo debería entrevistarse con todos los padres de los alumnos, pero la práctica enseña que esta posibilidad, dado el número ingente de alumnos que tiene el Psicólogo a su cargo, no se lleva a cabo, reduciéndose la solicitud de entrevistarse con el Psicólogo con tres finalidades:

- Por una parte, existen padres que solicitan entrevistarse con el Psicólogo porque desean obtener información psicológica de sus hijos. Hace algún tiempo los niños llegaron a casa comentando a los padres que el Psicólogo les había pasado unas pruebas. Los mismos padres desean saber los resultados de sus hijos, aunque éstos no presenten problemas de ningún tipo, ni de rendimiento ni psicológicos.

- Por otra parte existen padres que solicitan entrevistarse con el Psicólogo porque observan que el niño en casa su comportamiento les parece un tanto extraño y no parece muy normal. Sin embargo, en el Colegio o Escuela el niño no presenta problema alguno, o al menos no ha sido detectado ni por el Profesor/tutor, ni por el Psicólogo.

- Y por otra parte, existen padres que no solicitan entrevistarse con el Psicólogo y es éste el que ha de comunicarse con ellos para conversar y dialogar sobre su hijo. Estos son los casos más problemáticos porque, generalmente, cuando se les llama a los padres es que el Psicólogo requiere de una más completa información sobre el niño ya que parece que existe algún problema, del tipo que sea, necesitando, probablemente, una atención o intervención más adecuada al problema que el niño presenta.

III.4.1.3.- Técnicas Actitudinales:

Los objetivos educacionales se encuentran referidos a la totalidad de la persona. Serían muy limitados si dichos objetivos fueran pesados para favorecer el dominio y la comprensión de los conocimientos y por lo tanto la evaluación psicopedagógica estuviera ligada únicamente a los factores cognoscitivos y de rendimiento académico del alumno.

Las mismas valoraciones de la conducta que aparecen en los boletines de evaluación no representan más que informaciones generales, basadas en una observación natural por parte del profesorado de las actitudes más relevantes del alumno que no podrían tomarse en cuenta como índice de evaluación de los rasgos personales del alumno.

El Psicólogo debe tener en cuenta en su evaluación que el área de la personalidad del niño juega un papel primordial en el desarrollo integral y educativo de la persona. Por lo tanto el Psicólogo nunca debe de minusvalorar, y mucho menos dejar de lado, la importancia de la evaluación de las principales características de personalidad del alumno. Las principales técnicas de evaluación de la personalidad en el ámbito escolar son generalmente las de tipo psicométrico, no descartando para edades menores, y de aplicación individual, algunas de tipo proyectivo (CAT, TAT, TAT-E Rorschach) principalmente las gráficas de papel y lápiz (Test del árbol, Test de la Familia o el Dibujo de la figura Humana).

Es indudable y preceptivo que la evaluación en educación se encuentre mediatizada por los objetivos propuestos. Pero a veces puede ocurrir que, dependiendo de la estrategia empleada, del presupuesto económico o de otros planteamientos, algunos aspectos de la evaluación escolar pueden quedar olvidados. En aras a la orientación que el Psicólogo del Centro pueda prestar, es importante no echar en el olvido el evaluar dos aspectos importantes:

- Por una parte sería aconsejable evaluar los diversos Hábitos de Estudio que tienen los chavales.

- Por otra sería necesario, en determinados niveles educativos (al finalizar el tercer año de la Secundaria), obtener información adecuada y fiable de los intereses vocacionales de los alumnos, ya que en estos momentos se encuentran en un cruce de caminos para la elección de su futuro más o menos cercano, y es por ello que necesitan orientación. El alumno, al finalizar la educación Secundaria obligatoria podrá acceder bien al Bachillerato para, posteriormente, seguir los estudios universitarios, o bien dirigirse a la Formación Técnico Profesional.

Suele aceptarse generalmente que los intereses y las capacidades guardan cierta relación entre sí; es decir, que un individuo tiende a interesarse por aquellas actividades para las que tiene facilidad, y a desentenderse de las que les resulta difíciles. Pero algunos autores (Adkins, y Kuder, 1940) no vieron esta relación de una forma directa, sencilla y unívoca. Posiblemente el interés afecta a la dirección del esfuerzo, a la motivación y pueda llegar a manifestarse en capacidades y resultados positivos.

Los procesos de desarrollo de los mismos intereses y los de formación de la propia personalidad son, a veces, tan complejos que resulta prácticamente imposible medir las contribuciones relativas de los diversos rasgos de personalidad al desarrollo de los intereses. Sin embargo, podemos pensar que los factores de personalidad desempeñan un papel muy significativo en el desarrollo de los intereses y en formación de elecciones vocacionales. Ya Paterson (1957) pudo apreciar que los neuróticos suelen inclinarse, con más frecuencia que las personas normales, por las ocupaciones que requieren talento, o hacia profesiones de carácter social para las que carecen de las aptitudes necesarias. Según Darley y Hagenah (1955), la elección profesional de un individuo puede representar un rol social a través del cual busca uno realizarse en la vida, en donde las aptitudes facilitan el nivel que se puede alcanzar, pero las exigencias de la personalidad de un individuo pueden ser los principales determinantes de sus intereses y de su elección vocacional.

III.4.1.4.- Técnicas Aptitudinales:

Otro grupo de pruebas psicodiagnósticas que nos puede ofrecer información de las diferentes capacidades y potencialidades del alumno, a través de sus diversos factores, son las aptitudinales.

El término "aptitud" es descrito por el Diccionario de Psicología de Friedrich Dorsch (1985) como "un conjunto de condiciones positivas existentes en el individuo para el éxito en los estudios y en la vida profesional". La finalidad de la predicción del éxito o fracaso es una marcada características en las evaluaciones de las aptitudes escolares.

El evaluar la capacidad mental general y de diferentes aptitudes de un alumno a través de unas determinadas pruebas psicopedagógicas, los resultados obtenidos pueden ofrecernos una información valiosa sobre la predicción de éxito en las diversas actividades escolares y el rendimiento académico.

De igual manera pueden ser evaluadas aptitudes específicas (a través de los denominados tests de aptitudes especiales) que son pruebas que evalúan la capacidad de una determinada variable. Así, por ejemplo, es posible que nos encontremos con un profesor que le interese evaluar el nivel de atención y de concentración de los niños de su clase, ya que parece que tienen cierto grado de dificultad en mantener la atención. Existe la posibilidad de aplicar una (o más) técnica concreta que evalúe esa capacidad y pueda con ello informar y orientar debidamente al profesor.

III.4.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS. LA EVALUACION NORMATIVA COMO COMPLEMENTO DE LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA.

Los resultados obtenidos a través de los diferentes tipos de información que el Psicólogo Escolar ha recogido de las diversas fuentes, tanto de la observación, como de las

entrevistas o como los obtenidos de la aplicación de las Técnicas Psicodiagnósticas, se encuentran en estos momentos listos para su valoración e interpretación.

Cuando Forns (1980) habla de la evaluación Psicopedagógica, al comentar los diferentes tipos de evaluación educativa, concibe la **Evaluación Formativa** de una doble manera:

- Por una parte la **define** como un "*método* que permite perfilar '*progresivamente*' las metas y objetivos educativos",

- Y por otra como un "*proceso* que permite ir conociendo la evolución de los estudiantes en los aprendizajes u objetivos propuestos y que, a su vez, va guiando los cambios que deben efectuarse para asegurar la eficacia del proceso de aprendizaje".

Como podemos apreciar, el **objetivo** es triple:

- Determinar el nivel de logro alcanzado por el alumno respecto al objetivo propuesto.

- Mostrar las principales dificultades que presentan los alumnos en la consecución de los aprendizajes.

- Informar al profesor de la eficacia de su programa en relación al nivel de sus alumnos.

Del mismo modo, cuando el interés se encuentra focalizado en evaluar al alumno en relación con las exigencias de aprendizaje en un nivel o ciclo escolar determinado, llevamos a cabo la denominada **Evaluación Sumativa**. En definitiva se trata de una evaluación "*final*" llevada a cabo al concluir un determinado período de aprendizaje (ciclo, curso, nivel escolar). El objetivo primordial de esta evaluación es, pues, el de valorar si el alumno ha adquirido el dominio de los conocimientos que caracterizan a un nivel o período escolar determinado. Las célebres evaluaciones 'finales' o los antiguos exámenes de Reválida de Bachillerato, son ejemplos de esta Evaluación Sumativa. Es así, como este tipo de evaluación no tiene ningún tipo de incidencia en los "procesos" de aprendizaje, ya que lo que parece esencial es apreciar si la adquisición del logro ha sido adecuado al área de conocimientos.

Coll, Palacios y Marchesi (1991) al analizar los diferentes funciones y tipos de la evaluación en el ámbito escolar hace distinción, por sus implicaciones metodológicas y psicoeducativas, entre la **Evaluación Normativa** y la **Evaluación Criterial**. Para estos autores en la evaluación *Normativa* se interpretan los resultados del aprendizaje comparando el rendimiento de cada alumno con el logrado por los demás miembros del grupo; sin embargo en la *Criterial* se pretende ubicar a cada alumno en relación al grado de consecución de un objetivo previamente fijado.

Diferenciación entre puntuaciones intragrupo y de población:

La *puntuación intragrupo* expresa la valoración del sujeto dentro del grupo, curso o colectividad a que pertenece actualmente en el Centro (escolar) o grupo de exploración en cada rasgo analizado. Consideramos que este tipo de puntuación es de gran

importancia informativa auxiliar para el estudio comparativo diferencial, especificaciones individuales y muestrales, posibles caracterizaciones o anomalías que el especialista puede así detectar, valorar y asumir, permitiendo establecer vías de acción psicopedagógica personalizada. Por el contrario, las puntuaciones que hacen referencia a la población general, expresan la valoración del sujeto con respecto a la población general de su mismo nivel, cultura, ocupación, sexo y edad. La "intragrupo" especifica al individuo dentro del grupo, la "poblacional" nos indica sus condiciones frente a esta sociedad en la que se va a proyectar, competir o mover.

Vamos a fijarnos detenidamente en esta evaluación Normativa, considerando esta distinción entre puntuaciones intragrupo y de población, y vamos a intentar obtener algunas de las consecuencias psicopedagógicas que conlleva, aplicadas tanto a la evaluación Formativa y/o Sumativa como a la psicopedagógica o diagnóstica.

III.4.2.1.- Análisis de la Evaluación Formativa y/o Sumativa::

Son muchos los autores (McDonald y otros, 1988; Olsen, 1990; McAloon, y Robinson, 1988) que utilizan las computadoras para efectuar los análisis más específicos de los resultados obtenidos por medios estadísticos. Ello conlleva un mejor y más profundo análisis e interpretación de los datos que nos puede aportar otros ángulos de visión y perspectivas distintas.

Veamos, como ejemplo, los resultados de las notas que ha obtenido el curso de 3º. de BUP en su tercera "Evaluación" expresados en el cuadro 2.1.4.

MATERIAS	CALIFICACIONES						ESTADISTICOS				GRAFICA		
	MD	I	SF	B	N	S	Med.	St.D.	-2	-1	X	+1	+2
RELIGION	0	0	1	7	18	11	5,05	0,76					
FILOSOFIA	6	2	9	11	7	2	3,45	1,42					x
LENG. y LIT.	0	1	4	6	3	2	4,06	1,08					x
HISTORIA	1	3	4	6	10	7	4,35	1,38					x
FIS. y QUIM.	1	14	2	2	0	0	2,26	0,71					x
C. NATUR.	0	5	3	4	5	4	4,00	1,44					x
IDIOMA M.	0	7	14	6	4	6	3,67	1,33					x
MATEM.	2	20	12	2	1	0	2,45	0,79					x
LATIN	0	2	3	4	6	1	4,06	1,14					x
EDUC. FIS.	0	0	3	18	8	6	4,48	0,87					x
E.A.P.T.	0	0	0	1	13	23	5,59	0,54					x
TOTALES:	10	54	55	67	75	62							
Nº. de alumnos= 37													
MD= Muy Deficiente I= Insuficiente SF= Suficiente B=Bien N=Notable S=Sobresaliente													

Cuadro 2.1.4: Ejemplo de Evaluación conjunta (3ª) en el curso de 3º. de BUP.

Como podemos apreciar, después de hacer un breve y escueto tratamiento estadístico basado en las medidas de tendencias central, nuestros dos profesores en cuestión son, efectivamente, los que presentan las calificaciones más bajas de todo el grupo de tercero de BUP. Pues bien, con estos datos en la mano, al Psicólogo Escolar se le presenta un sinnúmero de cuestiones ante tal panorama. Algunas de las cuestiones muy bien podrían ser las siguientes:

- ¿Qué ocurre con algunas asignaturas que los alumnos obtienen unas excelentes calificaciones (Religión, Historia, E.A.T.P., Educación Física) y en otras (Matemáticas, Física y Química) los mismos alumnos suspenden?.

- ¿Es cuestión metodológica del profesor?

- ¿Son las variables personales, ambientales, sociales, las que pueden estar interactuando?

- ¿Es cuestión de exigencia por parte del profesorado?

- ¿Podrían existir características de personalidad que incidan de alguna manera en estos resultados?

- ¿Es cuestión de comprensión de conceptos?.

- ¿Son factores motivacionales lo que están incidiendo en estos resultados?.

Y estas cuestiones nos las planteamos no sólo con aquellas asignaturas en las que los alumnos suspenden, igualmente nos las podemos plantear con las disciplinas en las que los alumnos obtienen unas excelentes calificaciones.

Sea la cuestión que sea, los alumnos, en ciertas materias no han conseguido superar los objetivos planteados y el Psicólogo Escolar debe estar atento a que esta variable, muy importante, por las implicaciones psicológicas personales que pueden tener, para la mayoría de los estudiantes (por no decir la que más), no se le escape a su control a la hora de evaluar. De todas maneras, es importante igualmente, que el Psicólogo en un dialogo comprensivo y natural, comente estas particularidades con sus propios compañeros.

Pero veamos las calificaciones obtenidas por un alumno cualquiera dentro del grupo de tercero de BUP. Sus calificaciones personales se encuentran referidas en el Cuadro 2.1.5.

MATERIAS	CALIF. PERSONAL				GRAFICA RENDIMIENTO DEL GRUPO							
	CN	AC	GL	'S'	Muy Infer.	Infer.	Normal Infer.	Normal Super.	Normal Super.	Super.	Muy Super.	
RELIGION	B	C	SA	28.....							x	
FILOSOFIA	I	C	RC	33.....							x	
HISTORIA	SF	C	SA	34.....							x	
FIS. y QUIM.	I	B	RC	46.....							x	
C. NATUR.	B	C	SA	49.....							x	
IDIOMA M.	SF	C	SA	44.....							x	
MATEM.	I	B	RC	41.....							x	
EDUCA. FIS.	N	B	SA	61.....							x	

E.A.T.P.	N	C	SA	34.....x
LEYENDA:				
'S'= Puntuaciones estadísticas Standar (Media=50, D.T.= 20)				
CONOCIMIENTOS		ACTITUD		A. GLOBAL
S= Sobresaliente		A= Muy buena		SA= Satisfactorio
N= Notable		B= Buena		RC= Recuperar conocimientos
B= Bien	C= Normal			RA= Recuperar actitud
SF= Suficiente		D= Pasiva		RR= Recuperar conocimientos y actitud.
I= Insuficiente		E= Negativa		
MD= Muy Deficiente				

Cuadro 2.1.5.: Evaluación personal del alumno (3º. de BUP)

Contemplando este cuadro 2.1.5., conjuntamente con el anterior (2.1.4), porque se complementan, podemos apreciar que existen las calificaciones personales del alumno "H" y su correspondiente gráfica del rendimiento de todo el grupo escolar de 3º. de BUP en la que se aprecia una escala que va desde "Muy inferior" hasta "Muy superior".

Teniendo en cuenta esto, podemos apreciar que se muestran aspectos tan insólitos, aparentemente contradictorios, como que el "Insuficiente" (I) en conocimientos de Matemáticas se encuentre, dentro de la gráfica a la altura aproximada del "Normal Inferior" Punt. "S"= 41), prácticamente igual que el "Suficiente" en Historia (Punt. "S"= 34) o el "Notable" en E.A.T.P.(Punt. "S"= 34) O también que el "Bien" de Religión (Punt. "S"= 28) es considerado entre "Inferior" y "Normal inferior" mientras que el mismo "Bien" de Educación Física (Punt. "S"= 61) sea considerado como "Normal Superior".

Todo lo que muestra el cuadro 2.1.5., las aparentes contradicciones que muestra, tiene explicación y la debida respuesta en el cuadro 2.1.4. ¿Cómo se puede explicar que las disciplinas de nuestros dos profesores amigos, Física y Química y Matemáticas, el "Insuficiente" sea considerado entre los límites de "Inferior" y "Normal inferior" en la gráfica del cuadro 2.1.5.?. Sencillamente, lo 'normal' en estas dos asignaturas es obtener un "Insuficiente", porque si contemplamos el cuadro 2.1.4., en Matemáticas ha habido, de los 37 alumnos que realizaron esta tercera evaluación, 22 suspensos y 15 pasaron del suficiente. Del mismo modo, en Física y Química, de los 19 alumnos que realizaron esta evaluación, sólo "aprobaron" 4. Aquí lo "normal" sería "suspender". Lo que nos dice la gráfica de rendimiento del grupo (Cuadro 2.1.5.), que el "Insuficiente" es considerado por debajo de lo "Normal". Es evidente que la relatividad de las mismas calificaciones personales se encuentran directamente justificadas en el grupo.

De esta manera podemos apreciar la importancia que tiene el poder llevar a cabo un estudio normativo y comparativo con el grupo de referencia, poniendo en evidencia aspectos como el que hemos comentado.

Ahora bien, ¿cuáles son las repercusiones psicológicas y pedagógicas que esto puede tener para el alumno?. No perdamos de vista que este "Boletín de notas" lo reciben los padres del alumno vía correo ordinario. ¿Entenderán los padres de igual manera el "Insuficiente" de Física y Química que el "Bien" de Religión?. Es posible que los padres puedan interpretar que las notas son "malas" porque nuestro hijo trae tres suspensos. ¿Cuál es el estado de ánimo del muchacho?, ¿Qué implicaciones puede tener todo esto en el fracaso escolar, en las motivaciones de logro, en la personalidad del niño...?. A un buen Psicólogo Escolar no le deberían pasar desapercibidos estos aspectos.

Con todo esto lo único que hemos realizado es que la Evaluación Formativa y/o Sumativa tamizarla por la evaluación Normativa. Esto mismo nos ha dado interesantes ángulos de visión y puntos de vista, importantes de tener en cuenta.

III.4.2.2.- Análisis de la Evaluación diagnóstica o tradicional:

Una vez aplicadas, corregidas y baremadas las diferentes técnicas de evaluación diagnóstica a todos y cada uno de los alumnos, nos encontramos con dos tipos de información.

III.4.2.2.1.-La información a nivel de grupo

Por una parte (Cuadro 2.2) podemos apreciar cómo se encuentra el grupo de referencia del alumno. En esta información aparecen todas las pruebas aplicadas, su baremación y su perfil gráfico correspondiente al grupo en cuestión. Esta información es importante, para el Psicólogo Escolar y especialmente para el Profesor/tutor que tiene a cargo ese grupo, porque podemos evidenciar a través de sus datos todas los diferentes resultados de los objetivos propuestos para ser evaluados (capacidades, intereses, potencialidades, actitudes) del grupo escolar.

De toda esta información, propuesta a modo de ejemplo con un curso de 8º de E.G.B., podemos apreciar tres áreas de evaluación:

- Area de la Personalidad: Nos interesaba evaluar el nivel de adaptación que presentan los chicos. Para ello nos servimos del Cuestionario de Adaptación para adolescentes de Bell. Por los resultados podemos apreciar que el grupo presenta un buen nivel de adaptación en las áreas familiar, social, emocional y psicofisiológica.

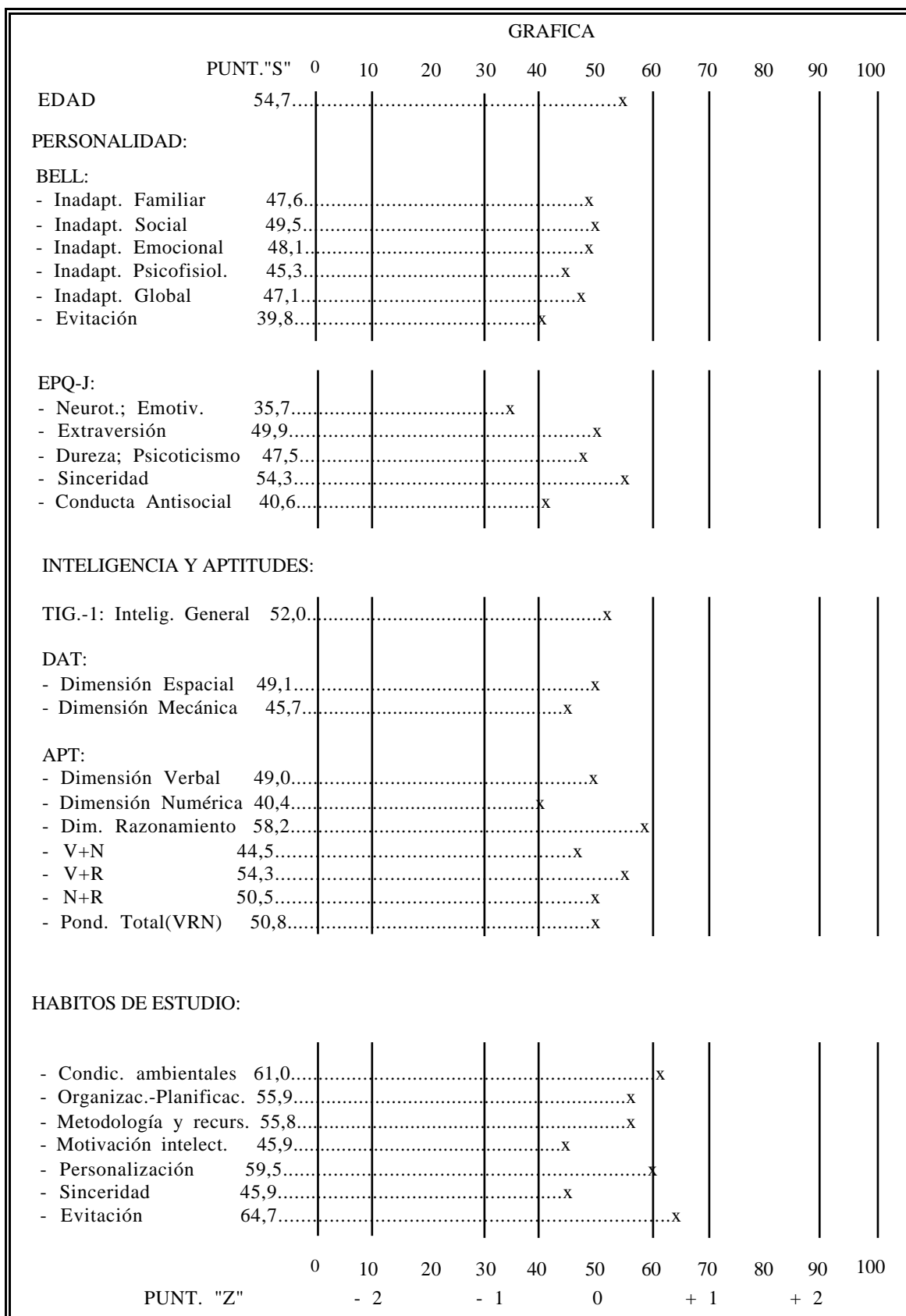
- Area de la Inteligencia y Aptitudes: Escogimos el Test de Inteligencia General, nivel 1 (TIG.-1) en el que no interviene ningún elemento verbal para su realización. Nos interesaba apreciar la inteligencia general del sujeto.

- Referente a las aptitudes escogimos una parte (dimensiones espacial y mecánica) del Test de Aptitudes Diferenciadas (D.A.T.) de Bennet, Seashore, y Wesman, y el Test de Pronóstico Académico (A.P.T.) de Bennet y colaboradores. En estas pruebas

podemos apreciar diferentes aptitudes (espaciales, mecánica, verbales, de cálculo y de razonamiento) en los alumnos, pudiendo con ello predecir o pronosticar el comportamiento global del curso referente a estas capacidades.

- Por último nos interesaba evaluar los hábitos en el estudio que tenía el grupo. Para ello aplicamos una adaptación de la prueba de Hábitos de Estudios de Pozar, en donde nos mostrara las condiciones ambientales, la organización y planificación de sus estudios, su metodología, sus motivaciones y sus recursos personales.

Todas las puntuaciones se encuentran referidas a una puntuación "S" (Standard: Media=50; D.T.=20). A partir de los resultados obtenidos, podemos inferir y evaluar las diferentes capacidades, potencialidades e intereses que nos hayamos propuesto en la planificación de los objetivos generales o específicos del aprendizaje para poder organizar y planificar la enseñanza.(Cfr. Cuadro 2.2)



Cuadro 2.2.: Ejemplo de gráfico de situación del grupo escolar (8° de EGB)

III.4.2.2.2.-La información a nivel personal

Pero no olvidemos que lo que acabamos de comentar se refiere al grupo escolar al que se le han aplicado las distintas pruebas psicopedagógicas a cada uno de los alumnos. El Psicólogo Escolar tendrá un informe personalizado de cada alumno con estas mismas pruebas que le fueron aplicadas en el aula también a todos sus compañeros.

Vamos a ofrecer una muestra de un informe personalizado de un alumno al que se les aplicaron unas pruebas concretas

Podemos apreciar en el ejemplo del Cuadro 2.3 que la información ofrecida del alumno en cuestión es doble. Por una parte sus puntuaciones han sido cotejadas con un baremo de la población general es decir con chicos de su misma edad, cultura, sociedad, sexo y otras variables semejantes, y estas puntuaciones vienen reflejadas en las puntuaciones Standard "SG". Por otra parte las puntuaciones obtenidas en la prueba han sido también comparadas, no ya con la población general, sino con sus mismos compañeros, con su mismo grupo escolar; estas puntuaciones vienen reflejadas en las Standard Intragrupo, "SI". De tal manera que tenemos dos tipos de puntuaciones que nos hacen referencia a diferentes grupos, al escolar, y a toda la población escolarizada española.

A título orientativo las puntuaciones "S" se pueden ajustar a la siguiente clasificación con su correspondencia en Decatipos:

		PUNTUACIONES		GRAFICA (DECATIPOS)									
		"SI"	"SG"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PERSONALIDAD:													
BELL:													
- Inadapt. Familiar	66	66									=		
- Inadapt. Social	57	64							I	G			
- Inadapt. Emocional	71	71									=		
- Inadapt. Psicofisiol.	34	30			G	I							
- Evitación	53	83							I			G	
INTELIGENCIA Y APTITUDES:													
BC.: Intelig. General	65	57							G	I			
DAT:													
- Dimensión Espacial	53	50						G	I				
- Dimensión Mecánica	28	19			G	I							
THRI:													
- Dimensión Verbal	30	25			=								
- Dimensión Numérica	86	62								G		I	
- Dim. Razonamiento	73	66								G		I	
- Dimensión Espacial	57	54								=			
- Pond. Total	63	51							G	I			
HABITOS DE ESTUDIO:													
- Condic. ambientales	40	49					I	G					
- Organizac.-Planificac.	57	64							I	G			
- Metodología y recurs.	50	59							I	G			
- Personalización	10	32			I	G							
- Sinceridad	45	52							I	G			
- Evitación	55	53								=			
LEYENDA:													
- Puntuaciones "S" (Standart): Media= 50 y Desv. Típ.= 20.													
- Puntuaciones "SI"= Standart Intragrupo (representado en la gráfica por "I")													
- Puntuaciones "SG"= Standart población General (representado en la gráfica por "G")													
- Cuando en la gráfica coinciden en un mismo decatipo las puntuaciones "SI" y "SG", las identificamos on un signo "igual" (=)													

Cuadro 2.3.: Ejemplo de datos personalizados del alumno

"S"	CLASIFICACION	CALIFICACION	DECATIPOS
90 ó más	Muy alto	Muy superior	10
80-90	Alto +	Muy superior	9
70-80	Alto	Superior	8
60-70	Normal +	Superior	7
50-60	Normal	Normal	5-6
30-40	Normal -	Normal	4
20-30	Bajo	Inferior	3
10-20	Bajo -	Inferior	2
0-10	Muy bajo	Muy inferior	1

Cuadro 2.4.: Interpretación de las puntuaciones "S"

Con esta información recogida, no sólo a través de los datos obtenidos con las distintas técnicas psicopedagógicas en las que hemos podido apreciar áreas de contenido y conocimientos diversos, sino también con la obtenida a través de la evaluación Formativa y/o Sumativa, la evaluación psicopedagógica dispone de una amplia información que le va a permitir poder organizar, planificar y llevar a cabo el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del alumno a través de la Evaluación Normativa.

III.5.- FASE DEL JUICIO DIAGNOSTICO:

En esta fase realizaríamos una confrontación sobre la suficiencia o insuficiencia de la información recogida y, donde se llevaría a cabo la contrastación de hipótesis en relación con los objetivos o hipótesis planteados. Hemos de recordar que toda conclusión diagnóstica es "probabilística" y, que por consiguiente, lleva consigo un cierto grado de incertidumbre.

Hasta este momento, el Psicólogo escolar dispone de la siguiente información para llevar a cabo un juicio diagnóstico del alumno:

- Información de cada uno de los factores de las Técnicas Psicodiagnósticas especificadas en las siguientes áreas:

- de personalidad
- de Aptitudes Escolares
- de Aptitudes específicas, según las hipótesis planteadas
- de Actitudes generales o más sobresalientes.

- De todo lo anterior dispone detalladamente de:

- una gráfica del grupo en donde se encuentra inserto el alumno y en la que se puede apreciar comparativamente al alumno en cuestión.

- un informe personalizado del alumno en el que encontramos por cada uno de los factores de cada área explorada dos tipos de puntuaciones:

- una puntuación Intragrupo (“SI”) que nos permite realizar un análisis comparativo, de cada uno de los factores explorados en cada Área, con todos los demás niños de su mismo grupo escolar.

- una puntuación Global (“SG”) que le permite realizar un juicio comparativo con todos los niños que, como él, estudian en ese mismo curso, tienen la misma edad, son del mismo sexo, y con otras variables semejantes, a nivel de población nacional.

A todo esto hay que añadir igualmente:

- la información, del grupo y personalizada del alumno, obtenida a través de la entrevista mantenida con el Profesor/Tutor.

- La entrevista mantenida con el propio alumno, en caso de que fuera necesario, bien para contrastar las hipótesis propuestas o bien para elucidar otras.

- La información obtenida a través de la entrevista de los padres, si hubo ocasión de entrevistarse con ellos.

La labor del Psicólogo para elaborar un juicio diagnóstico, con todos estos datos sobre la mesa, no es fácil. La combinación de todos y cada uno, el análisis global, y la resolución de las diversas hipótesis planteadas, se convierte más en un arte psicológico que en una constatación de simples datos.

III.6.- FASE DEL INFORME Y RECOMENDACIONES DE ACCION:

Este punto del informe marcaría la última fase del proceso diagnóstico. Consideramos que es doble la finalidad de esta etapa. Por una parte, el propio informe, en el que se plantean una serie de problemas a resolver en cada momento que puede implicar una recomendación de nuevos objetivos de exploración diagnóstica o perfeccionamiento del diagnóstico, lo que nos retrotrae, obligatoria y lógicamente, a la Fase II, de la "Formulación de Objetivos", implicando con ello que al Psicodiagnóstico se le debe considerar siempre como un proceso abierto que tiene como contrapartida y foco de retroalimentación la acción misma. Y por otra parte, las medidas de acción para tratar de anular, paliar o minimizar las conductas problemáticas y optimizar la conducta positiva del sujeto evaluado. (cfr. Figura 2.6).

BIBLIOGRAFIA:

-
- ABARCA PONCE, M^a. P.y cols. (1989): La evaluación de programas educativos. Madrid.Ed. Escuela Española.
- ADAMS, G. S. (1970): Medición y evaluación en educación, psicología y "guidance". Barcelona. Herder.
- ADKINS, D.C. y KUDER, G.F. (1940): The relation between Primary Mental Abilities and activity Preferences. Psychometrika, 5, 251-262.
- ALLAL, L. (1980): Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicológicas y modalidades de aplicación. Infancia y Aprendizaje, 11, 4-22.
- AMSTRONG, J.B. and IMPARA, J.C. (1990): The effect of order of test administration on environment attitudes. Journal of Environmental Education, 21, (3) 37-39.
- ANGOFF, W. H. (1986): Some contributions of the College Board SAT to psychometric theory and practice. Special Issue: Intelligence testing. Educational Measurement Issues and Practice, 5, (3) 7-11.
- AUSUBEL, D. P. (1976): Psicología educativa. México. Trillas.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D., y HANESIAN, H. (1978): Educational psychology: a cognitive view.2^a. New York Holt. (Trad. cast.: Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.1983).
- BECK, M.D. (1986): The Otis and Otis-Lennon tests: Their contributions. Special Issue: Intelligence testing. Educational Measurement Issues and Practice, 5, (3) 12-18.
- BEGGS, D.L. y LEWIS, E.L. (1976): Evaluación del proceso educativo Madrid. TEA,
- BELTRAN, J.; GARCIA-ALCAÑIZ, E.; MORALEDA M.; CALLEJA, F.G.; y SANTIUSTE, V.(1987): Psicología de la educación. Madrid. EUDEMA,
- BLOOM, B.S. y Cols. (1956-1964): Taxonomy of educational objectives: HandbookI: Cognitive Domain New York. Mckay Co. (Trad. cast. :Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I. Ambito del conocimiento. Marfil, Alcoy, 1971)
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T. y MADAUS, G.F. (1971): Handbook on formative and summative evaluation of students learning.New York McGraw-Hill. (Trad. cast.: Evaluación del aprendizaje. Vol. I. Argentina. Troquel. 1977).
- BOYLE, J.D. (1989): Perspective on Evaluation. Music Educators Journal, 76, (4) 22-25.
- BRADFIELD-MOREDOCK (1957): Measurement and evaluation in education. New York. MacMillan Co.
- CABALLERO CABALLERO, A. (1982): El orientador. Revista de educación, 272, 76-82.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1991): Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. Madrid. Alianza Editorial.
- COOKSEY, R.W. and FREEBODY, P. (1987): Aspects of a computer-managed test of children's reading vocabulary: reliability, validity and characterization of knowledge. Reading Psychology, 8, (2) 103-118.

- CROOKS, T. J. (1988): The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research, 58, (4) 438-481.
- DARLEY, J.G. and HAGENAH, T. (1955): Vocational Interest Measurement. University of Minnesota Press, Minneapolis, Minn., 190-193.
- DOMINGUEZ, Z. (1977): Módulos para medir y evaluar en educación. Madrid. Narcea.
- DORSCH, F. (1985): Diccionario de Psicología. Barcelona. Herder.
- DRIVER, R (1982): Children's learning in science. Educational Analysis, 4, 69-79.
- DRIVER, R. (1981): Pupil's alternative frameworks in science. European Journal of Science Education, 3, 221-230.
- ELLIOT, O. (1991): The Uses of Tests. American School Board Journal, 178, (2) 33-34.
- EWELL, P.T. (1987): Assesment: Where Are We? Change, 19, (1) 23-28.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1974): Evaluación escolar y cambio educativo. Madrid. Cincel.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1980): Psicodiagnóstico. Concepto y metodología. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- FISBIE, D.A. and FRIEDMAN, St.J. (1987): Test standards: some implications for the measurement curriculum. Educational Measurement Issues and Practice, 6, (3) 17-23.
- FORNS, M. (1980): La evaluación del aprendizaje. En COLL, C. : Areas de intervención de la Psicología. Barcelona. Horsori.
- GANDY, G.L. (1988): The academic aptitude/intelligence testing controversy: A perspective for public interest groups. Psychology a Quarterly Journal of Human Behavior, 25, (1) 24-31
- GILLIERON, Ch. (1980): El psicopedagogo como observador: por qué y cómo. Infancia y Aprendizaje, 9, 7-21.
- GLASS, G.V. y ELLET, F.S. (1980): Evaluation research. Annual Review of Psychology, 31, 211-228.
- GOLDSMITH, T., JHONSON, P.J. and ACTON, W.H. (1991): Assesing structural Knowledge. Journal of Educational Psychology, 83, (1) 88-96.
- GREEN, K.E. (1986): Fundamental measurement: A review and application of additive conjoint measurement in educational testing. Journal of Experimental Education, 54, (3) 141-147.
- JIMENEZ, F. y SANCHEZ, G. (1991): Aplicación de técnicas psicodiagnósticas. En F. Jiménez y R. de Diego: Lecturas de Psicodiagnóstico. Salamanca,. Amarú. 153-188.
- KARMEL, L.J. (1974): Medición y evaluación escolar. México. Trillas.
- LAFOURCADE, P.D. (1972): Evaluación de los aprendizajes. Madrid. Cincel.
- LANDSHERE, G.D. (1973): Evaluación continua y exámenes. El Ateneo, Buenos Aires.
- LANE, S. (1991): Implications of Cognitive Psychology for Measurement and Testing: Assesing Students Knowledge Structures Educational Measurement: Issues and Practice, 10, (1) 31-33.
- LANGDON, GRACE, and IRVIN W. STOUT (1954): Techaer-Parent Interviews. New York. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

- LEDERMAN, M.J. (1988): Why test?. Journal of Basic Writing, 7, (1) 38-46.
- LOPEZ PINA, J.A. (1984): Evaluación educativa. En J. BELTRAN: Psicología educacional. Madrid. UNED.
- LOWENTHAL, B. (1988): Alternative Assesment Techniques. Academic Therapy, 23, (5) 503-507.
- McALOON, A. and ROBINSON, G. E. (eds.) (1988): Assesing for Learning: Testing computational Estimation: Some things to consider. Atitmetic Teacher, 35, (7) 28-30.
- McDONALD, J. and Others (1988): Computer administered Testing: Diagnosis of Addition Computational Skills in Children. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 7, (1-2) 38-43.
- MERENDA, P. F. (1990): Present and future issues in psychological testin in the United States. Evaluación Psicológica, 6, (1) 3-31.
- MESSICK, S (1979): Potential Uses of Noncognitive Measurement in Education. Journal of Educational Psychology, 71, 281-292.
- MESSICK, S. (1984): The Psychology of Educational Measurement. Journal of Educational Measurement, 21, 215-237.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid.
- NICKERSON, R.S. (1989): New Directions in Educational Assesment. Educational Researcher, 19, (9) 3-7.
- NOIZET, G. y CAVERNI, J.P. (1978): Psychologie de l'évaluation scolaire. París. P.U.F.
- NUNNALLY, J.C. (1973): Introducción a la medición psicológica. Buenos Aires. Paidós,
- OLSEN, J. B. (1990): Applying computerized adptative testing in schools. Special Issue: Computerized Testing. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 23, (1) 31-38.
- PATERSON, C.H. (1957): Interes Tests and the Emotionally Disturbed Client. Educational and Psychological Measurement, 17, 264-280.
- PELECHANO, V. (1988): del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico. Dos volúmenes. Valencia. Alfaplus.
- ROBINSON, C.G. (1988): Assesment ans the curriculum. Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology, 8, (4) 221-227.
- RUDMAN, H.C. (1987): The future of testing is now. Educational Measurement Issues and Practice, 6, 3, 5-11.
- SAWIN, E.I. (1971): Técnicas básicas de evaluación. Madrid. El Magisterio Español,
- SILVA, F. (1982): Introducción al psicodiagnóstico. Valencia. Promolibro.
- STEMBERG, R. (1986): The future of intelligence testing. Special Issue: Intelligence testing. Educational Measurement Issues and Practice, 5, (3) 19-22.
- STEWART, K.J. (1987): Assesment of Technical Aspects of WISC-R Administration. Psychology in the Schools, 24, (3) 221-228.

- TOSHIDA, R.K. and FRIEDMAN, D.L. (1986): Standards for Educational and Psychological Testing: More than a symbolic exercise. Special Services in the Schools, 2, (2-3) 187-193.
- TRAFTON, P. (1987): Assessing for Learning: Tests a Tool for Improving Instruction. Aritmetic Teacher, 35, (4) 17-18.
- VAN DER LINDEN, W. J. (1986): The changing conception of measurement in education and psychology. Special Issue: Test item banking. Applied Psychological Measurement, 10, (4) 325-332.
- WAGNER, E.E. (1987): A review of the 1985 Standards for Educational and Psychological Testing: user responsibility and social justice. Journal of Counseling and Development, 66, (4) 202-203.
- WORTMAN, P.M. (1983): Evaluation research: a Methodological Perspective. Annual Review of Psychology, 34, 223-260.
- YSSELDYKE, J.E. (1987): Do tests help in teaching?. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 28, (1) 21-24.