

CAPÍTULO 4.

EVALUACIÓN EDUCATIVA Y EVALUACION BASADA EN EL CURRÍCULO

Miguel Angel Verdugo Alonso

INDICE

1. EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN

1.1 Términos más comunes y su significado

1.2 Prácticas preferidas en la evaluación educativa

1.3 Evaluación y el currículo

2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

2.1 Observación

2.2 Tests

2.3 Impresiones

2.4 Elección del procedimiento más adecuado

3. EVALUACION BASADA EN EL CURRÍCULO

3.1 Concepto y definición

3.2 Características

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN

1.1 Términos más comunes y su significado

En este libro preferimos hablar de evaluación y no de diagnóstico porque las diferencias entre ambos conceptos son claras y su significado muy distinto. Cuando hablamos de diagnóstico nos referimos a una actividad limitada a la búsqueda de patología en los individuos como causa explicativa de sus problemas o dificultades, y por tanto emparentada con el modelo médico explicativo de la conducta que analizábamos en el primer capítulo. Si hablamos de evaluación nos referimos a un tipo de información mucho más amplio sobre la persona, que no se centra exclusivamente en el individuo sino también en su ambiente y la interacción entre ambos, y que no utiliza como procedimiento principal y casi único los tests psicológicos o el juicio clínico.

Etimológicamente, la palabra diagnóstico (Pelechano, 1988) se compone de dos vocablos "diá" y "gignoskó" ("a través de" y "conocimiento") que viene a significar "distinción", "conocimiento diferenciado". Como podemos observar, se asocia el significado de diagnosis al conocimiento discriminativo de una cosa frente a otra, y esa diferenciación se realiza por medio de algún criterio. Vamos a analizar el significado de la palabra en alguno de los diccionarios mas conocidos y respetados en lengua castellana e inglesa para conocer las acepciones más usadas.

El *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares (1975, p. 293), en su segunda edición, define "diagnóstico" como "el conjunto de signos que sirven para fijar la naturaleza de una enfermedad", y "diagnosis" es "el conocimiento de la enfermedad por el examen de sus síntomas". El *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* nos lo define como una forma de etiquetar o clasificar. "Diagnóstico: perteneciente o relativo a la diagnosis./Conjunto de síntomas que sirven para determinar y fijar el carácter específico o peculiar de una dolencia, enfermedad o afección./Calificación que el médico hace de la enfermedad, en base a los signos que advierte./Reconocimiento y distinción de la enfermedad en cada caso clínico: implica la investigación de la naturaleza y causas de aquella y el examen del

enfermo./El diagnóstico viene a ser una conclusión clínica e implica varias cuestiones. Estas se refieren sucesivamente a los desórdenes actuales, a los órganos a que corresponden, a la sucesión de los accidentes morbosos, a la naturaleza de la enfermedad y al terreno en que se declaren los síntomas típicos de la enfermedad".

Si consultamos diccionarios de uso común en lengua inglesa, como son el *The Concise Oxford Dictionary* (1976) y el *Webster's New Collegiate Dictionary* (1976), nos encontramos una situación similar a la descrita en los diccionarios de lengua castellana reflejados arriba. La palabra diagnóstico siempre se refiere a su contenido médico, y expone el modelo médico de explicación de la enfermedad. Si buscamos la palabra *test*, encontramos que se hace referencia a la actividad evaluadora, de examen, y de observación, propia del "psicodiagnóstico" que desarrollan los psicólogos. En la *Encyclopaedia Britannica* (1982) encontramos una concepción médica que llega incluso a hablar de test diagnóstico referido a la medicina, y únicamente cuando cita campos relacionados con la palabra diagnóstico, entre docenas de términos referidos a la medicina aparece el de métodos de evaluación de la personalidad.

En los diccionarios especializados en psicología la situación cambia. En el *Diccionario de Psicología* de Merani (1977) el término diagnosis se sitúa exclusivamente en "el arte de diferenciar una enfermedad de otras", pero al hablar de psicodiagnóstico, se alude certeramente a Rorschach como creador del "método del examen mental asentado en la interpretación...". En el *Diccionario de la Editorial Penguin* (Drever, 1964; revisión de Wallerstein) diagnosis es "la determinación de la naturaleza de una anormalidad, alteración o enfermedad; un test diagnóstico es un test apropiado y usado para este propósito", y psicodiagnóstico es "el intento de evaluar características personales a través de la observación de características externas, como en la fisiognomía, grafología, estudio de la voz, etc...". Como comenta Pelechano en su análisis conceptual del término psicodiagnóstico, éste está acuñado por un médico (Rorschach) que parte de una teoría filosófica sustancialista en la cual la sintomatología no tiene valor por sí misma, por lo que "la conducta observable no posee una entidad que se agote en sí misma sino que es síntoma de algo" (1988, p. 45).

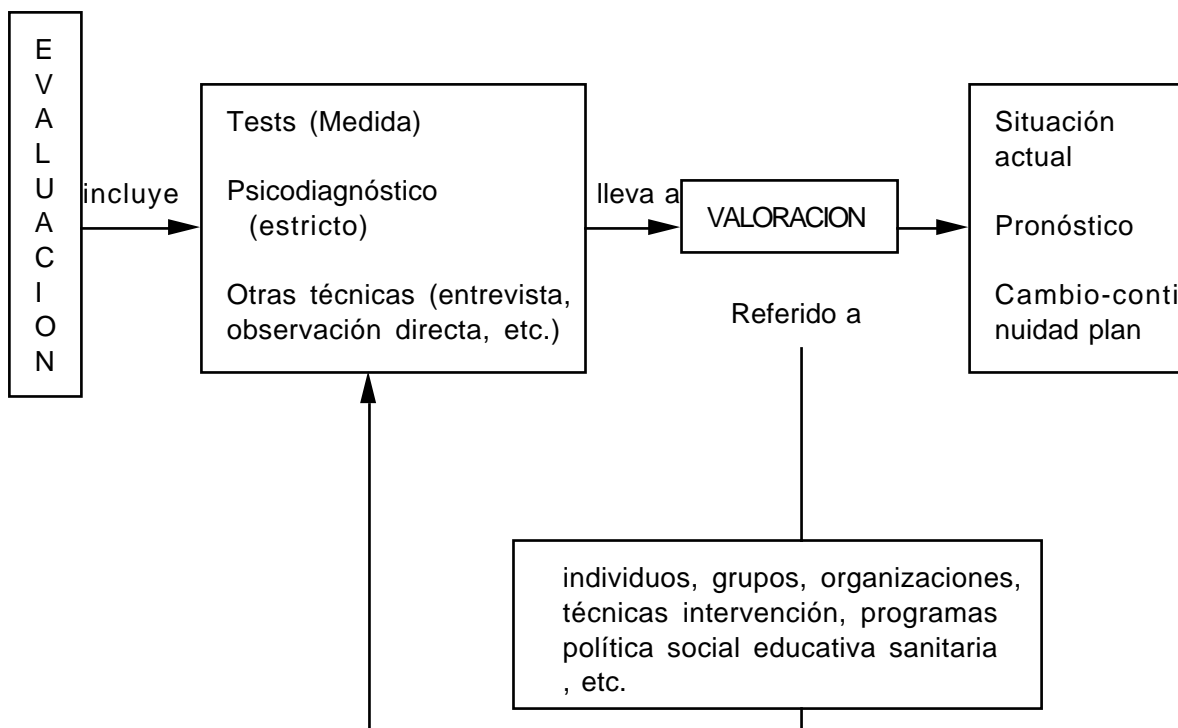
Los dos diccionarios citados en el párrafo anterior son representativos de los muchos diccionarios especializados en psicología que existen en el mercado. Los hemos escogido por ser alguno de los más difundidos en lengua española e inglesa, y para mostrarnos su entendimiento del término objeto de estudio. A diferencia de los diccionarios no especializados, la palabra *diagnosis* o *psicodiagnóstico* tiene ya una referencia directa a actividades propias del psicólogo (evaluación, examen mental) y no exclusivamente al médico, y aparece también citado el nombre de Rorschach. Sin embargo, la precisión en la identificación de los términos y su significado es muy baja. La evolución de la concepción de la actividad evaluadora realmente es algo compleja para un profano, pero la identificación confusa por parte de diccionarios especializados no tiene excusa. Las acepciones que incluyen no se sitúan de manera clara con un modelo, aunque tiendan a reflejar una imagen tradicional del concepto. Lo que destaca es su imprecisión, y su poca relación con la actividad evaluadora de los psicólogos.

Debemos consultar diccionarios o enciclopedias especializadas de gran uso y elaboradas en los años ochenta para encontrar una actualización e identificación apropiada de los significados y acepciones de la palabra *psicodiagnóstico*. En el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983) encontramos ya claramente referida la aparición de la palabra con H. Rorschach quien en 1921 creó el término para referirse a "una forma de comprensión de la personalidad total, en sus múltiples aspectos, así como una técnica específica de exploración de la personalidad". Otra acepción incluida en este diccionario se refiere a la concepción derivada del modelo tradicional: "Identificación de los rasgos psicológicos de un sujeto (no necesariamente enfermo) a través de técnicas especiales...". En el *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* (1985) encontramos, por fin, una presentación apropiada del significado de la palabra *psicodiagnóstico*, y su evolución conceptual. Se parte de la introducción del término por su creador H. Rorschach en 1921, con una clara intención clínico-clasificatoria que lo hace identificable con el modelo médico. A la vez se plantea la concepción actual más amplia, siguiendo a Fernández Ballesteros (1983), y hablando del estudio científico del comportamiento, de las interacciones sujeto-ambiente, y de los diferentes objetivos posibles. Además, se habla del

enriquecimiento conceptual por medio de la utilización del concepto evaluación psicológica, que no es solamente la aplicación de tests, y que da gran importancia a todo el proceso. Finalmente, se llega a comentar la diferenciación entre valoración y evaluación.

En la actualidad los conceptos más utilizados y que necesitan ser discriminados por los profesionales e investigadores son: *Medición* ("Measurement"), *Evaluación* ("Assesment"), y *Valoración* ("Evaluation"). Contamos con revisiones pormenorizados y recientes de estos conceptos según los entienden distintos autores y en diferentes momentos históricos, destacando los análisis realizados por Silva (1982, 1985) y Pelechano (1988), y las aportaciones de Fernández Ballesteros (1985) a la distinción entre evaluación y valoración. Para resumir lo más esencial nos limitamos, siguiendo a Pelechano (1988), a transcribir en la Figura 4.1 el concepto actual de los términos y un diagrama resumen de las relaciones entre ellos. Para un abundamiento más detenido y prolijo del tema remitimos al lector a los textos citados.

Figura 4.1 Esquema de relaciones posibles entre los términos medida, evaluación, psicodiagnóstico y valoración (Tomado de Pelechano, 1988, p. 61).



Medida en psicología. Recursos y procedimientos cuantitativos que intentan establecer

relaciones entre conceptos abstractos (constructos) e indicadores empíricos. Puede utilizarse una estadística extensiva o intensiva, paramétrica y no paramétrica en función de la parcela objeto de conocimiento.

Psicodiagnóstico. Recogida de información procedente de procedimientos no experimentales. Se asienta originalmente en modelos proyectivos y su procedimiento principal de validación es en relación con un criterio previo (en el caso de Rorschach, el criterio fue el diagnóstico psiquiátrico de la época). Se apela a juicios globales (no analíticos) y no cuantitativos. Su compromiso con un modelo médico le lleva a insistir en los *aspectos negativos* del funcionamiento psicológico.

Evaluación. Recogida sistemática de información y articulación sistemática de un modelo de funcionamiento personal teórico en función de los datos recogidos. Incluye tanto procedimientos experimentales como no experimentales (típicos del psicodiagnóstico). Incluye procedimientos cuantitativos y no cuantitativos. Insistencia originalmente en estudio de caso individual. Incluiría tanto las actividades de "medida" (tests) como de "psicodiagnóstico" (pruebas proyectivas), así como observaciones de campo y entrevistas. El resultado final es una imagen del funcionamiento del individuo.

Valoración. Toma de posición final respecto a una persona, grupo, servicio y/o programa de actuación o técnica terapéutica. Incluye un juicio pronóstico y un plan de actuación con el fin de mejorar y/o reorientar el estado actual de hechos. Posee indudables elementos éticos. Se refiere tanto a aspectos positivos como negativos y, en su uso bibliográfico siempre utiliza procedimientos cuantitativos o modelos susceptibles de cuantificación. Podría y debería (en su caso) incluirse en la parte final de todo informe psicológico al margen del tipo de información y de su modo de recogerla.

En España, en los ámbitos profesionales y universitarios, la influencia del modelo médico en la psicología durante muchos años ha contribuido a popularizar el término psicodiagnóstico para referirse a la actividad evaluadora psicológica como un todo, más allá de la restricción implicada por el término. Ese subrayar el término "diagnóstico" ha influido además en la educación extendiéndose también el término diagnóstico educativo para referirse a la actividad evaluadora en la escuela. Todavía es corriente encontrar publicaciones en fechas muy recientes (por ejemplo, Báez, 1989; Bassedas y cols., 1991; Fernández Fernández, 1990) que utilizan el término diagnóstico incluso cuando postulan un tipo de evaluación curricular y, en todo caso, lejana a la actividad diagnóstica en sí. Esta utilización inadecuada del término diagnóstico debe ser evitada porque nos puede conducir a errores en las concepciones del proceso evaluador. Manuales recientes de gran difusión e influencia como es el de Fernández Ballesteros (1992) se denominan ya "Evaluación Psicológica I y II", sustituyendo la anterior utilización del término "Psicodiagnóstico" por la misma autora (Fernández Ballesteros, 1983).

En este libro hablamos de evaluación educativa o en la educación para referirnos a la práctica evaluadora en la escuela, y de evaluación basada en el currículo si optamos por un modelo que da relevancia esencial al currículo para detectar las necesidades del alumno, utiliza procedimientos formales e informales, y va ligado a las perspectivas de tratamiento de los problemas dentro del propio aula. En suma, la evaluación educativa ha partido de concepciones médicas, después ha evolucionado a concepciones psicológicas, y ahora debe evolucionar a concepciones esencialmente educativas que enfatizan la escuela, el aula, y el currículo junto al propio alumno. Asimismo, el rol del maestro o educador que trabaja directamente sobre el alumno adquiere una gran relevancia y mayor peso en el proceso evaluador, mientras que los psicólogos o pedagogos juegan un importante papel complementario de carácter estimulador, asesor o de consulta, sin desdeñar, por supuesto, muchas ocasiones en que deben ejercer como expertos cualificados en la evaluación individual.

1.2 Prácticas preferidas en la evaluación educativa

Ya hemos comentado y fundamentado en capítulos anteriores la necesidad de plantear una alternativa a los procedimientos tradicionales de evaluación educativa. Al hablar de evaluación y clasificación en el capítulo tercero finalizábamos con una comparación entre prácticas predominantes y prácticas preferidas en la clasificación y evaluación desarrollada en las escuelas. Ahora, vamos a comentar en detalle las asunciones fundamentales que se derivan de las prácticas alternativas a la perspectiva tradicional sobre evaluación.

Para resolver los problemas actuales de las prácticas corrientes de evaluación, hemos de basarnos en un análisis empírico de la investigación sobre evaluación. De esta manera, podemos orientar la dirección y sentido de los cambios a impulsar. Tindal y Marston (1990) plantean unas afirmaciones que sintetizan los avances procedentes de las investigaciones sobre evaluación en los últimos años. A continuación exponemos las afirmaciones más relacionadas con nuestro sistema educativo.

1. *Los datos para la toma de decisiones deben estar integrados a través de los contextos:* En lugar de usar procedimientos de poca utilidad para los profesores, los psicólogos, profesores especialistas y los propios profesores no especialistas deben coordinar la administración de pruebas de manera que sólo se utilicen aquellas que sirven para mejorar la ejecución del alumno. Para ello, las pruebas deben responder a las situaciones concretas del ambiente o contexto donde el sujeto está integrado.

2. *Se necesita tanto la perspectiva de evaluación general como la evaluación específica de nivel:* En ambos casos nos estamos refiriendo a evaluación basada en el currículo. La evaluación del rendimiento general es la que utiliza normas de comparación con otros alumnos y que no sirve para planificar la educación. Sin embargo, permite determinar el estatus del alumno y orientar el proceso de evaluación instructiva posterior. Una vez que se completa este nivel, la evaluación de nivel específico analiza la extensión de las habilidades en el repertorio de los alumnos y ayuda a los profesores a planificar la instrucción (Howell y Morehead, 1987).

3. *Es imperativa una concentración del aula en el rendimiento:* Frente a las prácticas tradicionales que aplican tests a los alumnos "fuera del aula" para determinar inteligencia y rendimiento, habilidades de lenguaje y habla, y otras habilidades, la evaluación basada en el currículo toma las tareas de los currículos y su instrucción para determinar el nivel de ejecución de los alumnos.

4. *Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisiones:* Los profesores disponen de datos cuantitativos y cualitativos sobre el rendimiento de sus alumnos. Usualmente, cuando se les pregunta por el progreso de un alumno, contestan en términos generales sobre el progreso o dificultades. Sin embargo, esas respuestas plantean un serio problema en la toma de decisiones: las estimaciones cualitativas solamente son significativas en la medida en que se basan en datos cuantitativos. Además, se debe distinguir claramente entre documentar el rendimiento deficitario o inadecuado de un alumno e interpretar ese rendimiento. En todo caso, son los datos quienes prestan una información más susceptible

de análisis y contraste.

5. *Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple:* A ser posible se deberían utilizar tres tipos de toma de decisiones evaluativas; referidas a la norma, referidas a criterio, y referidas al individuo.

6. *Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas:* Es común encontrar -en libros y artículos de uso común en ámbitos académicos y profesionales- posiciones e instrumentos sobre evaluación provenientes de enfoques tradicionalmente aceptados pero sin base empírica. Esto es contraproducente, pues la tecnología evaluativa debe ser derivada empírica y experimentalmente. Existe hoy una acumulación muy rica de investigaciones sobre la evaluación en las últimas décadas que debe ser utilizada para juzgar la adecuación técnica de los sistemas de evaluación utilizados.

1.3 Evaluación y el currículo

La educación en las escuelas se centra en la promoción de habilidades y conocimiento. Los maestros tienen como propósito preparar a las personas para que lleguen a ser miembros socialmente competentes en la sociedad. La enseñanza se centra así en enseñar cosas que son necesarias para participar en la sociedad. Esas "cosas" son las habilidades y el conocimiento formalmente articulado en un currículo escolar. El currículo escolar establece qué es lo que se enseña y cuándo se debe enseñar.

La mayor parte de los alumnos aprende a un ritmo adecuado o superior al establecido por el currículo, pero una parte sustancial de los alumnos presenta problemas para seguir el ritmo prefijado de aprendizaje. Estos alumnos que no aprenden según la secuencia general determinada se retrasan en el progreso esperado. Cuando esto sucede se deben poner en marcha mecanismos de remedio de la situación. Los padres y profesores generalmente buscan ayuda especial para que el alumno pueda superar las dificultades, y esa ayuda se centra en una toma de

decisiones respecto a dos aspectos claves en la instrucción: decisiones de ubicación y decisiones de tratamiento (Howell y Morehead, 1987).

Las decisiones de ubicación conciernen al agrupamiento, el nivel o grado, la retención o promoción, la selección, y la determinación de elegibilidad para servicios de apoyo o rehabilitación. Estas decisiones tratan de responder al ¿dónde enseñar?. También se incluyen decisiones sobre la duración del servicio, el modelo de servicio a emplear, el profesor y la escuela. Estas decisiones son de carácter clasificatorio esencialmente, y se realizan por medio de evaluaciones dirigidas a determinar comparativamente el nivel de rendimiento adquirido. Tal como comentábamos en el capítulo anterior, para obtener información que permita tomar decisiones adecuadas en este caso se puede recurrir a procedimientos estandarizados y medidas globales de inteligencia, procesamiento cognitivo, aptitudes, rendimiento general, comportamiento, y otras áreas.

Las decisiones de tratamiento están ligadas a responder a dos preguntas concretas: ¿qué es lo que será enseñado? y ¿cómo será enseñado?. Y ambas preguntas están directamente relacionadas con el currículo. Para contestarlas se deben especificar los objetivos, materiales, tiempo, profesores y otras variables. El propósito del tratamiento es producir los cambios deseados en las habilidades sociales, de lenguaje o académicas del alumno. Y para ello se modifican las variables distintas que pueden afectar al comportamiento del alumno. En este caso las medidas estandarizadas y globales no nos aportan la información que necesitamos. Se debe recurrir a obtener información más específica que permita guiar la educación diaria.

Cuando la enseñanza fracasa con algunos alumnos no tiene por qué concluirse que se debe a una enseñanza mala. Si la enseñanza fracasa es porque el tratamiento puesto en marcha no está produciendo los resultados de aprendizaje deseados. Hay muchas decisiones de tratamiento que se pueden tomar por el profesor para solucionar problemas o retrasos en el aprendizaje del currículo por sus alumnos. En el Cuadro 4.1 podemos observar diferentes tratamientos que el maestro puede escoger basados en una evaluación previa del alumno y su

interacción con la escuela y la instrucción, especialmente con el currículo.

CUADRO 4.1. DECISIONES EDUCATIVAS (Howell y Morehead, 1987)

A. Qué enseñar. Decisiones

- A.1. No se requiere instrucción
- A.2. Se requiere instrucción
 - A.2.1. Construir adecuadamente
 - A.2.2. Construir fluidamente
 - A.2.3. Construir automáticamente.

B. Cómo enseñar. Decisiones

- B.1. Decisiones curriculares
 - B.1.1. Mantener el nivel y/o contexto ordinario.
 - B.1.2. Cambiar el nivel
 - B.1.2.a Sustituirlo por un objetivo más complejo
 - B.1.2.b* Sustituirlo por un objetivo más sencillo (sólo cuando no se hayan obtenido respuestas correctas después de varios intentos).
 - B.1.2.c Modificar la fecha de su consecución
 - B.1.3. Modificar el contexto
 - B.1.3.a Enseñar el objetivo en el contexto
 - B.1.3.b Enseñar el objetivo aisladamente (sólo cuando los intentos de conocimiento contextualizado hayan fracasado).
- B.2. Decisiones instruccionales
 - B.2.1. Mantener el formato de instrucción, incentivos y el modo de ofrecer la información
 - B.2.2. Modificar el formato de instrucción.
 - B.2.2.a Utilizar procedimientos de adquisición.
 - B.2.2.b Utilizar procedimientos para aumentar la fluidez
 - B.2.2.c Utilizar procedimientos de generalización.
 - B.2.2.d Utilizar procedimientos de mantenimiento.
 - B.2.3. Modificar los incentivos
 - B.2.3.a Modificar el tipo o la planificación de las consecuencias.
 - B.2.3.b Dar significado o intención
 - B.2.4. Modificar el método de instrucción
 - B.2.4.a Modificar el modo de dar la información
 - B.2.4.b Modificar el tamaño de la lección
 - B.2.4.c Modificar el tamaño del grupo o su composición.
 - B.2.4.d Modificar el uso de las preguntas
 - B.2.4.e Modificar el ritmo de la lección.
 - B.2.4.f Modificar el feedback que se ofrece
 - B.2.4.g Cambiar los materiales utilizados.
 - B.2.4.h Cambiar otras variables de gran impacto

* Emplear estas decisiones sólo cuando otras hayan fracasado.

Para que las decisiones de tratamiento puestas en marcha produzcan las modificaciones esperadas en el inadecuado progreso curricular de los alumnos con dificultades, el evaluador -ya sea el maestro, un maestro de apoyo, o el equipo psicopedagógico- debe examinar las causas del fracaso de aprendizaje del alumno que pueden ser alteradas por medio de la instrucción. Esta

clase de "evaluación basada en el currículo" requiere que prestemos atención preferente al currículo (Tucker, 1985). Conocer el currículo es una necesidad absoluta para poder evaluar y enseñar. La mayor parte de los alumnos con problemas de aprendizaje son descritos como tales porque no progresan en el currículo como lo hace la mayoría de sus compañeros.

2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

La información utilizada para tomar decisiones sobre dónde, qué, y cómo enseñar, así como sobre las áreas fuertes y débiles del alumno, se obtiene de tres fuentes generales: observaciones, tests e impresiones (Salvia y Hughes, 1990). Cuando hablamos de impresiones como fuente general de información nos estamos refiriendo sobre todo al juicio clínico, pero también a la entrevista y a las escalas de apreciación. Las tres fuentes generales de información comparten atributos comunes, pero también se diferencian en aspectos importantes. Por ello, vamos a analizarlas individualmente. Para una apreciación detallada de las diferencias comunes entre las fuentes de información y sus subtipos conviene leer el Cuadro 4.2.

Cuadro 4.2. Distinciones habituales entre distintas fuentes de información (Salvia y Hughes, 1990)

Observaciones

Observaciones sistemáticas: Son observaciones de comportamientos determinados de antemano. Estas observaciones son realizadas de acuerdo a un estricto conjunto de procedimientos para definir los tiempos de observación, las condiciones de observación y las conductas seleccionadas a observar.

Observaciones de incidentes críticos: Son observaciones de un número restringido de eventos considerados particularmente importantes para el observador. A diferencia de las observaciones sistemáticas, la conducta concreta que es observada no ha sido especificada previamente. A menudo también se registran los antecedentes y consecuentes de una conducta.

Registros anecdóticos: son bastante similares a las observaciones de incidentes críticos. Difieren en que no existen restricciones en el número de observaciones.

Evaluaciones de productos permanentes: Son evaluaciones realizadas sobre los resultados de una conducta. Los productos permanentes incluyen todo aquello que pueda ser inspeccionado después de que haya sido producido. Pruebas escritas, grabaciones en video o cintas magnetofónicas de una conducta pueden ser también considerados productos permanentes; sin embargo, los productos permanentes generalmente hacen referencia a ejercicios escritos, ensayos, dibujos y similares.

Tests

Tests referidos a la norma: son tests que comparan la ejecución de un estudiante con respecto a las ejecuciones de estudiantes similares (p.ej. estudiantes de la misma edad y del mismo curso).

Tests referidos a un criterio: son tests que comparan la ejecución de un estudiante con respecto a un criterio absoluto (p.ej. el estudiante suma correctamente 3 + 4).

Tests administrados en grupo: son tests que pueden ser aplicados a más de un estudiante al mismo tiempo. Los estudiantes anotan sus propias respuestas y el evaluador puede o no leer las preguntas en voz alta para toda la clase. La ejecución del estudiante suele computarse en forma del número (o porcentaje) de aciertos o, si es un test referido a la norma, en términos de posición relativa (rango percentil).

Tests administrados individualmente: son tests que se aplican a un sólo estudiante cada vez. Generalmente, el examinador lee las preguntas y registra las respuestas del estudiante. Los resultados se suelen ofrecer en forma de número o en términos de posición relativa.

Tests referidos a un objetivo: son tests referidos a una norma que tienen objetivos instruccionales escritos para los items de un test individual.

Pruebas: Son tests de tiempo, generalmente breves (tres minutos o menos) que son sensibles a pequeños cambios en los conocimientos del estudiante y que pueden ser administrados frecuentemente. La ejecución del estudiante se suele registrar en términos de porcentaje.

Tests de medida: son tests que contienen sólo un número suficiente de items como para permitir realizar adecuadas discriminaciones entre los sujetos. Estos tests pueden evaluar varias áreas -p.ej. lectura, matemáticas, escritura- o varias destrezas dentro de un área -p.ej. suma "con llevadas", suma "sin llevadas".

Tests diagnósticos: son tests que contienen un número suficiente de items como para permitir realizar inferencias correctas sobre el tipo de errores que un alumno comete o sobre el dominio de un estudiante respecto a unas habilidades o conceptos determinados. Dado que contienen muchos más items que los tests de medida anteriores, los tests diagnósticos suelen hacer referencia sólo a un área.

Impresiones

Escalas de valoración: son instrumentos que requieren que los padres, profesores u otros realicen juicios sobre el nivel de un estudiante o sobre su comportamiento social, basándose en sus experiencias con el estudiante.

Entrevistas: Son similares a las escalas de valoración, pero están menos estructuradas. En las entrevistas, se pide a la persona entrevistada que emita juicios sobre el tema de la entrevista. Sin embargo, a diferencia de las escalas de valoración, el entrevistador a menudo se asegura de la adecuación de los juicios emitidos, recogiendo información adicional. En algunos casos el entrevistador simplemente recoge los juicios de la persona que está siendo entrevistada.

Impresiones clínicas: son juicios profesionales acerca de un individuo. Los juicios son, a menudo, hipótesis de trabajo del profesional frente a lo que son los diagnósticos definitivos.

2.1 Observación

La observación es un procedimiento evaluativo que implica escuchar o mirar a una persona así como hacer juicios sobre su rendimiento. La observación permite obtener una información que no es fácil conseguir con pruebas estandarizadas. A diferencia de ellas, la observación permite realizar un análisis del problema contextualizado en la situación en la que ocurre. En el quehacer educativo cotidiano observamos continuamente a los alumnos, pero para que la observación se convierta en un instrumento de evaluación "debe ser *intencional* frente a lo cotidiano y casual", y su finalidad reside en recoger información con un fin concreto (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991). Fernández Ballesteros lo define así (1980, p.135), "observar supone una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana y casual), cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis". La finalidad de la observación es captar el significado de una conducta, libremente escogida, evitando su manipulación, y que es susceptible de ser registrada a través del sistema más adecuado (Anguera, 1981).

La observación varía de manera considerable en función del grado de estructuración que tenga: puede realizarse de manera espontánea sobre las conductas naturales de uno o varios alumnos, o estructurarse en situaciones predeterminadas de manera que se incremente la conducta de un alumno (p. ej., interacción con niños no conocidos). También puede referirse a la obtención de una información sobre la actividad general del grupo-clase, o estructurarse con la observación exclusiva de ciertos comportamientos previamente definidos. El grado de estructuración puede referirse tanto a las conductas a observar como al sistema de registro a utilizar como a la interpretación de la propia observación.

El aula es el lugar dónde de desarrollan las observaciones de mayor importancia en relación con el rendimiento escolar del alumno, aunque no hay que desdeñar la observación en el patio de juegos, familia, y otros lugares. Bassedas y cols. (1991) plantean unas *pautas o guión de observación* que recogen los aspectos fundamentales de la interacción del aula a la vez que

permiten "captar y valorar de una forma global y relativamente rápida el comportamiento del niño". Los aspectos a observar, según la experiencia de estos autores, son:

0. Contexto de la observación.
1. Valoración general de la tarea.
2. Actitud del alumno durante la tarea.
3. Realización del trabajo.
4. Relación alumno-maestro.
5. Relación con los compañeros.
6. Interacción con el observador.
7. Comentarios del maestro y con el maestro.
8. Valoración global de la observación.
9. Conclusiones de la observación.
10. Orientaciones.

Si nos centramos en el currículo, la evaluación de los objetivos procedimentales y actitudinales resulta más adecuada con esta técnica, al igual que ocurre con los objetivos y contenidos de comunicación y lenguaje, relación interpersonal, habilidades sociales, interacción, y otros. Pero, también es el tipo de evaluación preferido para muchos tipos de conducta académica. De todos modos, es preciso diferenciar la utilidad de la observación sistemática frente a la que no lo es. Cuando la observación es sistemática y estructurada se obtienen altos grados de precisión y exactitud, pues se predetermina en un plan previo el qué, cómo, cuándo y dónde observar. Pero tiene el problema de que puede exigir demasiado tiempo, por lo que no resulte rentable. La observación no sistemática permite al observador obtener una conclusión general sobre el alumno, la situación, o el aula, pero puede tener graves problemas por su inexactitud debido a que se observa una conducta no representativa o mal definida. Por otro lado, cuando se utiliza una observación no sistemática existe una mayor posibilidad de sesgo.

Generalmente se propone un uso combinado de la observación sistemática y la no sistemática (Anguera, 1981; Salvia y Hughes, 1990; entre otros) de manera que las observaciones no estructuradas o no sistemáticas pueden usarse primero para generar conductas

objetivo, sobre las cuáles realizar después observaciones sistemáticas. En la enseñanza, los profesores generalmente miran y observan a sus alumnos, y anotan la conducta atípica. Si los profesores observan que esa conducta es alteradora, entonces desarrollan procedimientos más sistemáticos para verificarla.

2.2 Tests

Los tests son un modo de obtener observaciones sistemáticas en situaciones estructuradas o tipificadas con la finalidad de describir la conducta del alumno. Son el instrumento de evaluación más conocido y utilizado. Los tests pueden ser diagnósticos, referidos a la norma, referidos a criterio, y de muchos otros tipos. En el Cuadro 4.2 se describen los principales tipos que nos interesa conocer en la educación. No nos referimos pues a los tests dirigidos a medir aspectos generales de la inteligencia, aptitudes o procesamiento cognitivo, sino a tests relacionados con el rendimiento educativo. Se suelen denominar tests informales, por contraposición a los llamados formales, a aquellos tests que no están estandarizados o referidos a la norma, y que generalmente están desarrollados por el profesor (Poteet, 1987).

A diferencia de la observación, en los tests el proceso de estandarización es clave. Las condiciones de aplicación del test, ya sean referidas a las instrucciones, al tiempo de aplicación, o a cualquier otra, siempre deben ser similares. La posibilidad de comparar al mismo alumno en diferentes pruebas o a diferentes alumnos en la misma prueba se basa precisamente en mantener las mismas condiciones de aplicación.

Los tests son muy útiles en el proceso educativo. Pero no son el procedimiento exclusivo ni dominante que debe ser puesto en marcha en el aula. La observación, las entrevistas y otros procedimientos más centrados en el currículo va dirigida a determinar son procedimientos más útiles en algunas ocasiones. Desafortunadamente, la práctica educativa y psicopedagógica ha estado saturada del uso de tests descartando otros procedimientos. Sin embargo, si queremos obtener datos para realizar un tratamiento adecuado de problemas académicos o de conducta, debemos recurrir a otras técnicas. Y esto debe ser hecho en primer lugar por el profesor, pero también por los profesores y técnicos de apoyo (psicólogos, pedagogos).

Para hablar de la utilidad de los tests en el proceso educativo debemos diferenciar entre los tests publicados y los que hace el propio profesor. Estos últimos, desafortunadamente, han recibido poca atención en España. La falta de formación de los profesores y profesionales de la educación sobre cómo construir y utilizar tests específicamente diseñados por el maestro o profesional ha llevado a que sean un permanente y relevante olvidado en la escuela española. Las Escuelas Universitarias de Magisterio no deben olvidar esta importante habilidad práctica directamente relacionada con una enseñanza de calidad en el aula. Más que formar a los profesionales en prácticas provenientes de la Evaluación Psicológica Clínica, se debe subrayar y dedicar tiempo al aprendizaje de habilidades de construcción de tests para evaluar el rendimiento. Lo mismo cabe decir, aunque en este caso solamente en parte, respecto a la formación de los psicopedagogos.

Los *tests publicados* pueden serlo con o sin normas, lo que les hace muy diferentes en términos de las asunciones que subyacen su uso. Los tests con normas presentan una serie de ventajas indiscutibles (Thorndike y Hagen, 1978): a) Items cuidadosamente preparados; b) Items de dificultad conocida y puntuaciones de fiabilidad conocida; y c) Normas nacionales. Su problema fundamental reside en el contenido del test. Si el contenido de un test no casa con el currículo que está siendo enseñado, el test es inútil para evaluar lo que un alumno ha aprendido de la instrucción escolar (Salvia y Hughes, 1990). Cuando el contenido no casa con la instrucción, las puntuaciones de los alumnos en los tests probablemente reflejen más su habilidad intelectual que su rendimiento verdadero. Lo cierto es que generalmente el contenido de los tests y el contenido del currículo no tienen una relación estrecha. Y esto es verdad tanto para las áreas académicas como para las áreas sociales o de conducta del currículo. Por tanto, los objetivos y contenidos relacionados con el comportamiento interpersonal, habilidades sociales, o habilidades de autoayuda también requieren que la evaluación que se desarrolla responda al contenido de la intervención a desarrollar.

Los tests que se publican sin normas para ser interpretados suelen tener utilidad para facilitar el trabajo de construcción de tests por parte de los profesores, pero presentan los

mismos problemas que los que tienen normas, y se refieren a su relación con el contenido curricular. Siempre hay que analizar el grado de relación con el currículo del aula a fin de saber que conclusiones es posible obtener. Por otro lado, estos tests tampoco permiten comparar el rendimiento del alumno con el grupo normativo.

Un tipo especial de tests son los llamados *tests referidos a criterio*. A diferencia de los referidos a la norma que comparan la puntuación de un alumno con la media de la puntuación de otros alumnos, los tests referidos a criterio comparan la puntuación del alumno con un criterio especificado. En estos procedimientos lo importante es la tarea, y se establece un criterio para considerarla superada por cualquier alumno. Generalmente se basan en un conjunto jerarquizado de objetivos de rendimiento, y cada objetivo es medido por una o varias tareas de evaluación. Se fija un criterio muchas veces en términos del porcentaje de respuestas que deben ser respondidas correctamente.

En los tests referidos a criterio es importante establecer adecuadamente el criterio. Para ello, se proponen las siguientes directrices (Poteet, 1987): a) El criterio debe ser diferente para cada materia diferente; b) Aunque el rango usado generalmente es del 80%, aquellas habilidades que son importantes, por ejemplo para la seguridad personal deben tener criterios más altos, en torno al 95%; c) La naturaleza del test y especialmente el formato puede sugerir el rango a utilizar; d) El rendimiento de otros puede sugerir el criterio a utilizar, lo que significa incluir un criterio referido a la norma; y e) Jueces o expertos en una materia pueden establecer el criterio mínimo para que una persona sea mínimamente competente.

Los tests contruidos por el profesor ofrecen las siguientes ventajas (Salvia y Hughes, 1990): a) Se pueden construir exactamente en base al currículo que se está enseñando; b) Se pueden realizar formas múltiples e intercambiables; c) Se pueden crear instrumentos de evaluación sensibles a pequeños cambios en el rendimiento; y d) Se puede usar de manera flexible según las necesidades del profesor. Además, las ventajas aludidas al hablar de los tests publicados con normas pueden ser alcanzadas por estos en algunos casos, especialmente

desarrollando normas locales relacionadas con el currículo. En todo caso, existe una amplia base de información proveniente de la investigación acerca de distintos aspectos relevantes en el proceso de construcción de los tests (Tindal y Marston, 1990).

2.3 Impresiones

Las impresiones son generalmente observaciones no sistemáticas, por tanto, menos estructuradas que las anteriores. El periodo de tiempo en que se produce la observación y el criterio de evaluación de la misma no tienen por qué estar especificados en ellas. No obstante, las escalas de apreciación, las entrevistas, y las propias impresiones clínicas guardan muchas diferencias entre sí, que en el Cuadro 4.2 vienen mínimamente reflejadas. Por otro lado, en contra de lo expuesto en ese Cuadro, la entrevista también puede ser de muchos tipos dependiendo del enfoque teórico del entrevistador, el grado de estructura de la misma, y su finalidad (García, 1983; Silva, 1981).

Las entrevistas, escalas de apreciación y las impresiones clínicas de los profesores y profesionales son sin duda procedimientos habitualmente utilizados en la escuela. Las razones de su uso están en que aportan datos del alumno que a veces son difícilmente obtenibles por otros procedimientos. Por ejemplo, información sobre los niveles motivacionales, la persistencia de la conducta de trabajo en la tarea, o el comportamiento hacia los otros. El problema esencial de estos procedimientos es que las impresiones obtenidas son demasiado imprecisas para poder tomar decisiones educativas sobre los alumnos.

La utilidad de las impresiones está en los momentos iniciales de la evaluación, cuando pueden sugerir ideas, percepciones subjetivas, o explicaciones generales que ayuden a comenzar un proceso sistemático de registro de datos y unas hipótesis refinadas. El problema con este procedimiento de evaluación en la educación es que los profesores usan esta fuente de información de manera preferente y creen que son precisos con ella, rechazando el uso de otros

procedimientos. Algunos estudios realizados sobre este tema con profesores de educación especial (Fuchs, Fuchs, y Warren, 1982; Salmon-Cox, 1981) han mostrado que cuando hacen juicios sobre el progreso de los alumnos prefieren realizar impresiones informales. Pero, en un seguimiento de la precisión de las impresiones de estos profesores se encontraron resultados desalentadores. Además, encontraron que los alumnos de profesores que basan sus decisiones instructivas en impresiones no progresan tan rápidamente como los alumnos de profesores que toman sus decisiones basados en los datos. Como dicen Salvia y Hughes (1990, p. 14), "en contra de una percepción ocasional brillante, el uso de las impresiones por la mayor parte de los educadores típicamente no resulta en una toma de decisión adecuada, probablemente porque las decisiones que ellos toman sobre los alumnos y el aprendizaje son muy complejas, y ellas mismas no permiten impresiones simplistas".

2.4 Elección del procedimiento más adecuado

Los procedimientos de evaluación más recomendables para tomar decisiones educativas sobre los alumnos que presentan problemas en el rendimiento educativo y seguimiento del currículo -ya sean llamados estas dificultades de aprendizaje, deficiencias, o simplemente no denominados- son los tests hechos por el propio profesor y las observaciones sistemáticas. Ambos procedimientos permiten conocer la respuesta curricular del alumno de manera precisa y al nivel de detalle que sea necesario. Las decisiones tomadas serán en base a la información específica del rendimiento en el aula y no a categorías o tipologías de trastornos del alumno. Con ello, el grado de inferencia en las decisiones educativas se reduce, y los datos sirven directamente para elaborar el programa de tratamiento, que serán las modificaciones curriculares a introducir. Además, los problemas que presentan estos procedimientos pueden ser resueltos con mayor eficacia que los problemas que presentan los otros instrumentos comentados.

En los años ochenta, diferentes autores (Blankenship, 1985; Blankenship y Lilly, 1981; Deno, 1985; Gickling, 1981; Gickling y Thompson, 1985; Howell y Morehead, 1987; Idol-

Maestas, 1983; Tucker, 1985) han aportado modelos para desarrollar procedimientos de evaluación que siguen estrechamente los currículos educativos. Estos modelos han elegido el término "evaluación basada en el currículo" para describir sus procedimientos de evaluación, como contraste con otros procedimientos tradicionales utilizados en la escuela cuya utilidad para la intervención educativa es mucho menor. A continuación exponemos detenidamente en que consiste la evaluación basada en el currículo evaluación curricular.

3. EVALUACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULO

3.1 Concepto y definición

La evaluación basada en el currículo (EBC) más que un concepto nuevo es un enfoque amplio que plantea unir la evaluación y la instrucción con vistas a favorecer el aprendizaje de los alumnos. El término EBC comenzó a ser usado durante la segunda mitad de los años setenta en EEUU. Posteriormente, en los años ochenta, particularmente en su segunda mitad, se publican diversas monografías, artículos y textos que sirven para difundir las distintas concepciones de esta tendencia general de la evaluación educativa (Blankenship, 1985; Cohen y Spruill, 1990; Deno, 1985; Deno, 1987; Gickling, 1981; Gickling y Thompson, 1985; Howell y Morehead, 1987; Marston y Magnusson, 1985; Salvia y Hughes, 1990; Shapiro, 1990; Shinn, Rosenfield y Knutson, 1989; Tindal y Marston, 1990; Tucker, 1985). En España, en los años noventa se empiezan a publicar tímidamente artículos y textos que apuntan esta tendencia general de la evaluación educativa (Alonso, 1991; Báez, 1989; Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991; Fernández Fernández, 1990; Sabaté, Carrascosa, Rodríguez y Verdugo, 1991).

La evaluación basada en el currículo tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y la conducta en el aula y se centra en aplicaciones educativas prácticas. La evaluación basada en el currículo resalta la integración de conceptos y prácticas útiles provenientes de una variedad de fuentes o enfoques psicopedagógicos: análisis conductual aplicado, teoría de la construcción de tests, desarrollo y evaluación del currículo y enseñanza de precisión (Salvia y Hughes, 1990). Además, los modelos ecológicos y de eficiencia educativa, junto a la evidencia procedente de la psicología cognitiva e instruccional y de la psicología social de la educación, han permitido entender el progresivo desplazamiento experimentado por el diagnóstico psicoeducativo desde los resultados del alumno hacia el conjunto de enseñanza-aprendizaje (Meyers, Pfeffer y Erlbaum, 1985). Por ello, hoy hablamos de evaluación curricular en un sentido amplio que incluye no sólo la evaluación del alumno y su competencia curricular en distintas áreas, sino también la evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje y la interacción del alumno con

esa situación (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991; Sabaté, Carrascosa, Rodríguez y Verdugo, 1991).

A pesar de ser un término nuevo, no hay nada "nuevo" acerca de la evaluación basada en el currículo (Tucker, 1985). Se proponen, esencialmente, nuevas ideas, nuevos objetivos, y algunos instrumentos de nuevo cuño, pero la idea básica es tan antigua como la misma educación. Desafortunadamente la buena práctica en educación es a menudo lanzada en el marco de "nuevas" teorías y "nuevos" términos usados para describir lo que ha sido un enfoque seguro en la enseñanza desde los comienzos de la historia educativa. De esta manera se da lugar a aparentes rompimientos en la evolución de las prácticas educativas, que dificultan la integración de conocimientos provenientes de distintos enfoques, y lleva a facilitar las tomas de posición extremas que ignoran y desprecian aportaciones relevantes provenientes de corrientes o aproximaciones diferentes.

Lo que en los últimos años ha ocurrido es que un gran número de profesionales de la educación ha considerado que la mejor manera de evaluar las necesidades de un alumno es en términos de los requisitos curriculares de su contexto escolar concreto (Durkin, 1984; Thompson, 1981). Como el currículo puede variar en gran manera de un centro a otro, de una localidad a otra, y de un país a otro, evaluar las necesidades de instrucción de un alumno en base a tests estandarizados parece no tener sentido. Por esa razón, se plantean prácticas y procedimientos distintos que permitan estructurar esa evaluación denominada curricular o basada en el currículo.

Evaluación basada en el currículo (EBC) es el término más utilizado para referirse a las prácticas descritas. Para referirse a ese tipo de prácticas, en España se ha comenzado a utilizar, con acierto, el término evaluación curricular (Alonso, 1991; Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991). Aunque también, como comentábamos al principio de este capítulo, algunos autores (Bassedas y cols., 1991; Fernández Fernández, 1990) siguen hablando incorrectamente de "diagnóstico curricular". También se utilizan en la bibliografía estadounidense con cierta

asiduidad otros términos para describir la misma actividad: medición basada en el currículo, medidas frecuentes, medida continua del currículo, y medición terapéutica (Cohen y Spruill, 1990).

Podemos definir la EBC como *"la práctica de obtener medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículo usado en el aula"* (Blankenship y Lilly, 1981; Blankenship, 1985, p. 234). Pertenecer por tanto a la llamada evaluación formativa, y consiste en el registro continuo de la conducta de los alumnos. En otras palabras se puede decir también que *"EBC es la práctica de usar el material a aprender como la base para determinar el grado hasta el cual ha sido aprendido"* (Tucker, 1985, p.199). Es, por tanto, un procedimiento para determinar las necesidades instructivas de alumnos individuales basadas en el rendimiento activo en el currículo existente.

La EBC se diseña para asegurar que existe correspondencia entre los tests o procedimientos de evaluación utilizados y el currículo. Esta correspondencia es necesaria no solamente para la validez del test sino para ubicar los alumnos de bajo rendimiento o con dificultades de aprendizaje en un lugar en el currículo donde pueden trabajar y progresar con éxito. En la actualidad la mayor parte de la evaluación en las escuelas se centra en la asignación de calificaciones para las asignaturas o áreas de contenido. Los alumnos que muestran dificultades ya sabemos que fallan repetidamente, por eso se identifican en un principio. El énfasis de la evaluación en esos alumnos debe cambiar de asignar grados a "asignar con precisión un alumno a un nivel de instrucción donde puede tener éxito y rendir. El éxito es fundamental para la EBC" (Hargis, 1987, p. 5).

El éxito en el proceso de enseñanza adquiere gran importancia en la EBC. La influencia del enfoque conductual en las prácticas educativas puede ser en gran parte la responsable de ello. Se parte de que el éxito optimiza el rendimiento. Por ello, se debe abandonar la noción del rendimiento en función de la norma del nivel educativo en el que se inserta el alumno. Se debe hablar de rendimiento de acuerdo con la capacidad de cada alumno. Esto solamente puede

alcanzarse si aseguramos que las experiencias de cada niño tienen éxito en la misma manera que sus compañeros de mayor rendimiento. Para asegurar el éxito de los estudiantes hay que seguir dos pasos en la evaluación: 1) encontrar un nivel en el currículo donde el alumno pueda tener éxito; y 2) incorporar prácticas evaluativas en la enseñanza diaria de manera que el éxito puede ser un asunto cotidiano. De esta manera, la evaluación se convierte en compañera íntima de la instrucción. El éxito se construye a partir de aquello que el alumno sabe hacer.

Otra definición de EBC es la que propone Deno (1987, p. 41) haciendo hincapié en los procedimientos utilizados: *"cualquier conjunto de procedimientos de medida que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución de un alumno en el currículo local como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción"*. Resalta así la primera meta de la EBC que es ayudar en el proceso instructivo de toma de decisiones (Marston y Magnusson, 1985), y destaca los procedimientos de observación como método.

3.2 Características

La evaluación basada en el currículo o evaluación curricular en el contexto educativo es una consecuencia del gran cambio apreciado desde una perspectiva de evaluación centrada en el diagnóstico y clasificación hacia una perspectiva de intervención. Este cambio hacia una relación más directa entre prácticas evaluativas e intervención educativa dentro de la psicología escolar tiene su paralelismo en la psicología clínica (Shinn, Rosenfield y Knutson, 1989). El pormenorizado desarrollo de los modelos de evaluación expuesto en el primer capítulo describe claramente este proceso.

El énfasis de la evaluación pasa del sujeto a las tareas curriculares y al contexto, dirigida a obtener información para la intervención. De esta manera, adquiere gran importancia la evaluación directa de las distintas áreas del currículo, junto a otros aspectos del alumno y contexto educativo que pueden incidir en su educación. Se atiende a factores de incidencia directa en el proceso educativo, como las tareas, los materiales, la organización del tiempo, y

otros, que desde el enfoque clásico no eran tomados en cuenta. La correspondencia entre el currículo y los tests o procedimientos de evaluación utilizados es el aspecto determinante del proceso de aprendizaje para todos los estudiantes, pero adquiere gran importancia en aquellos que muestran dificultades de aprendizaje o rendimientos bajos.

La diferencia entre la EBC y otros procedimientos tradicionales psicopedagógicos reside en que el estímulo material que permite la valoración del nivel de conocimientos escolares es el currículo actual del centro, en lugar de enfrentarse a un test con ítems o reactivos determinados de forma genérica por el autor (Fernández Fernández, 1990). Por ello, el uso de los tests psicoeducativos usados tradicionalmente debe recibir menos importancia de la dada hasta ahora, especialmente cuando pretendemos obtener información para la intervención educativa. De todos modos, los tests estandarizados se usan, lo que ocurre es que no se enfatiza su uso como ocurría desde perspectivas tradicionales (Hargis, 1987).

La EBC plantea un enfoque directo en el aula para obtener información. Pero, es preciso aclarar que se orienta tanto a la evaluación en sí como a la propia instrucción. Su sentido y utilidad está en la medida que ofrece datos para la instrucción concreta de cada alumno. Al estar la EBC orientada primordialmente hacia la instrucción, da gran importancia a los procedimientos de registro, interpretación y uso de los datos (Gickling y Thompson, 1985). Las habilidades de construcción de instrumentos de evaluación curricular, el conocimiento y aplicación de los principios psicométricos de fiabilidad y validez, y otras habilidades relacionadas con la graficación e interpretación de los datos deben ser habilidades de entrenamiento corriente en los programas de formación de todos los profesionales de la educación.

El énfasis del proceso evaluativo emprendido desde planteamientos de la EBC tiene "como referente obligado el currículo escolar, una evaluación basada en nuestros proyectos curriculares y en nuestras programaciones educativas. Una evaluación que se preocupe por el "cómo" el alumno progresa y actúa en función de sus propias características y de nuestros objetivos y acciones educativas" (Alonso, 1991, p.10). De esta manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje

se debe planificar, ejecutar y registrar de manera rigurosa y constante, y no como una acción aislada y puntual al final del proceso educativo.

La evaluación curricular se refiere a todos los alumnos y no exclusivamente a aquellos que presentan algún problema, debiendo realizarse cotidianamente como una de las partes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración de las actividades evaluativas en los procesos ordinarios de enseñanza de los profesores es el máximo reto actual. La formación y especialización de los equipos psicopedagógicos en las tareas evaluadoras a distintos niveles permitirá el asesoramiento al profesorado para lograr la progresiva incorporación de procedimientos de evaluación curricular.

La evaluación curricular conlleva un papel activo del profesor en la evaluación del alumno. Es una evaluación centrada en el contexto concreto de la escuela, dirigida a medir todos los factores que influyen en la ejecución retardada en orden a alterar su disposición para mejorar la ejecución. El profesor es la persona indicada para integrar la información de todo el proceso. Frente a la evaluación tradicional que depositaba la responsabilidad en el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda, etc...), en la evaluación curricular la importancia reside en el maestro o profesional que trabaja directamente con los alumnos. Es el maestro quien debe valorar las necesidades educativas y hacer las propuestas de adaptación del currículo. La finalidad es que el trabajo y la información que prestan distintos profesionales tenga utilidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En lugar de generar prácticas profesionales que respondan a criterios técnicos alejados de la escuela y las necesidades del alumno en el aula, se pretende coordinar la información diversa para desarrollar programas educativos adaptados a las necesidades de cada alumno.

El rol que desempeñan otros profesionales (psicólogo, pedagogo, logopeda, etc...) sigue siendo de gran importancia, pero se modifican algunas de sus tareas o funciones habituales. Por un lado, la evaluación psicopedagógica del lenguaje, motricidad, competencia social, comportamiento, o de otros aspectos, es necesaria en muchas ocasiones para complementar la

información procedente de la evaluación académica. En algunos casos esa información será de primordial importancia para establecer el plan educativo, particularmente cuando el alumno muestre conductas muy deficitarias o problemáticas. Por otro lado, el profesional de los equipos psicopedagógicos debe asesorar y servir de consulta de los maestros para implantar y desarrollar la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada aula. Sus conocimientos conceptuales e instrumentales sobre el proceso de evaluación le hacen la persona indicada para desempeñar el papel de experto que asesora, colabora, supervisa, y ayuda a resolver las dificultades que los profesores encuentran en la tarea. Esta función de apoyo y estimulación es de vital importancia para que la escuela y los profesores puedan asumir la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es justamente la meta de la evaluación curricular.

A continuación, en el Cuadro 4.3, se resumen las diferencias más importantes entre la evaluación educativa concebida de manera tradicional y el enfoque actual basado en el currículo.

Cuadro 4.3 Enfoque tradicional y actual de la evaluación educativa. (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991).

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
Afán de buscar causas y etiologías.	Delimitar necesidades educativas
La causa de las dificultades está en el alumno.	Las necesidades educativas están en el proceso interactivo (alumno-situación de aprendizaje).
Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo).	Las necesidades educativas debe valorarlas el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipos interdisciplinarios)
Es necesario pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de los alumnos de su edad.	La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones individuales que requiera.
Evaluamos sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.	Evaluamos la situación de aprendizaje y al alumno.
Evaluamos para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno (categorizar).	Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
Evaluamos al alumno sacándole del aula.	Evaluamos al alumno en clase y la situación de aprendizaje.
La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge de sus dificultades.	La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades.
El programa individual requiere una atención individual de especialista.	La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales.
El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula.	Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos.
Las ayudas se dan sólo a unos pocos, que son los que las necesitan.	La ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado.
La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan su programa (logopeda, profesor de apoyo, etc.).	La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en coordinación con otros profesionales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M. (1988). Beyond the eyes of the monster: an analysis of recent trends in assessment and recording. Support for learning, 3, 149-153.
- Alonso, P. (1991). Evaluación curricular. En Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Ed.), Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva. Madrid: MEC, Autor.
- Anguera, M.T. (1981). La observación (I): Problemas metodológicos. En Fernández Ballesteros, R. y Carrobes, J.A.I. (Eds.), Evaluación Conductual. Madrid: Pirámide.
- Báez, B.F. (1989). Del estudio de caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. Infancia y Aprendizaje, 46, 71-81.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. y Vilella, M. (1991). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Paidós.
- Blankenship, C. (1985). Using curriculum-based assessment data to make instructional decisions. Exceptional Children, 52, 233-238.
- Blankenship, C. y Lilly, M.S. (1981). Mainstreaming students with learning and behavior problems. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Buisán, C. y Marín, M.A. (1984). Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico. Barcelona: PPU.
- Carrascosa, M., Rodríguez, F., Sabaté, J. y Verdugo, M. (1991). Evaluación I. La evaluación curricular del alumno. En Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Ed.), El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Madrid: MEC, Autor.
- Casares, J. (1975). Diccionario ideológico de la lengua española (Segunda edición). Barcelona: Gustavo Gili.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1987). Informe de la encuesta realizada a los equipos psicopedagógicos del M.E.C. sobre instrumentos de evaluación e intervención y las necesidades al respecto. Madrid: M.E.C., Autor.

- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1991). El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Madrid: MEC, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Cohen, L.G. y Spruill, J.A. (1990). A practical guide to currículum-based assessment for special educators. Illinois: Charles C. Thomas.
- Deno, S. (1985). Currículum-based measurement. The emerging alternative. Exceptional Children, 52, 219-232.
- Deno, S. (1987). Currículum-based measurement. Teaching Exceptional Children, 20, 41.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). Madrid: Diagonal/Santillana.
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985). Madrid: Diagonal/Santillana.
- Drever, J. (1964). A dictionary of psychology. Middlesex, Inglaterra: Penguin Books. [Edición revisada por H. Wallerstein].
- Durkin, D. (1984). Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend?. The Reading Teacher, 37, 734-745.
- Encyclopaedia Britannica (1982). Chicago: The University of Chicago, Encyclopaedia Britannica.
- Fernández Ballesteros, R. (1980). Psicodiagnóstico. Concepto y metodología. Madrid: Cincel.
- Fernández Ballesteros, R. (1983). Psicodiagnostico. Madrid: UNED.
- Fernández Ballesteros, R. (1985). Evaluación psicológica y evaluación valorativa. Evaluación Psicológica/Psychological Assessment, 1, 7-32.
- Fernández Ballesteros, R. (1992a). Evaluación psicológica I. Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R. (1992b). Evaluación psicológica II. Madrid: Pirámide.
- Fernández Fernández, S. (1990). Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje. Psicothema, 2(1), 37-56.
- Fuchs, L., Fuchs, D. y Warren, L. (1982). Special education practice in evaluating student pupil

progress toward goals (Research Report N° 21). Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute for Research on Learning Disabilities.

García, J.A. (1983). La entrevista. En Fernandez-Ballesteros, R. (Ed.): Psicodiagnóstico. Madrid: UNED.

Gickling, E.E. (1981). Curriculum-based assessment. En J.A. Tucker (Ed.), Non-test based assessment: A training module. Minneapolis: National School Psychology Inservice Training Network, University of Minnesota.

Gickling, E.E. y Thompson, V. (1985). A personal view of curriculum based assessment. Exceptional Children, 52, 205-218.

Hargis, Ch. H. (1987). Curriculum based assessment. A primer. Illinois: Charles C. Thomas.

Howell, K.W. y Morehead, M.K. (1987). Curriculum-based evaluation for special and remedial education. Columbus, Ohio: Merrill.

Idol-Maestas, L. (1983). Special educator's consultation handbook. Rockville, Maryland: Aspen.

Marston, D. y Magnusson, D. (1985). Implementing curriculum based assessment in special and regular education settings. Exceptional Children, 52(3), 266-272.

Merani, A. (1976). Carta abierta a los consumidores de psicología. Barcelona: Grijalbo.

Meyers, K., Pfeffer, J. y Erlbaum, V. (1985). Process assessment: A model for broadening assessment. The Journal of Special Education, 19, 73-89.

Pelechano, V. (1988). Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico. (Vol. 1). Valencia: Promolibro.

Poteet, J.A. (1987). Educational assessment. En Choate, J.S., Bennett, T.Z., Enright, B.E., Miller, L.J., Poteet, J.A. y Rakes, T.A., Assessing and programming basic curriculum skills. Boston: Allyn and Bacon.

Rivas, F. y Alcantud, F. (1989). La evaluación criterial en la educación primaria. Madrid: C.I.D.E.

Sabaté, J., Carrascosa, M., Rodríguez, F. y Verdugo, M. (1991). Evaluación II. La evaluación

de la situación de enseñanza-aprendizaje. En Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Ed.), El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Madrid: MEC, Autor.

Salend, S.J. (1990). Effective mainstreaming. Nueva York: MacMillan.

Salmon-Cox, L. (1981). Teachers and standardized achievement tests: What's really happening? Phi Delta Kappan, 62, 631-634.

Salvia, J. e Isseldyke, J. (1988). Assessment in special and remedial education. (Fourth edition). Boston: Houghton-Mifflin.

Salvia, J. y Hughes, C. (1990). Curriculum-based assessment: Testing what is taught. Nueva York: MacMillan.

Servicios Municipales de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi y Sant Just Desvern (1984). Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación. Madrid: Visor.

Shapiro, E.S. (1990). An integrated model for curriculum-based assessment. School Psychology Review, 19(3), 331-349.

Shinn, M.R., Rosenfield, S. y Knutson, N. (1989). Curriculum-based assessment: A comparison of models. School Psychology Review, 18(3), 299-316.

Shinn, M.R., Tindal, G. y Stein, S. (1988). Curriculum-based measurement and the identification of mildly handicapped students: A review of research. Professional School Psychology, 3(1), 69-85.

Silva, F. (1981). La entrevista. En Fernandez-Ballesteros, R. y Carrobbles, J.A.I. (Eds.): Evaluación Conductual. Madrid: Pirámide.

Silva, F. (1982). Introducción al psicodiagnóstico. Valencia: Promolibro.

Silva, F. (1985). Psicodiagnóstico: Teoría y aplicación. Valencia: Centro Editorial de Servicios y Publicaciones Universitarias.

Taylor, H.G. (1988). Learning disabilities. En E.J. Mash y L.G. Terdal (Eds.), Behavioral Assessment of childhood disorders. (Second edition). Nueva York: The Guilford Press.

Thompson, V.P. (1981). Some counter thinking about learning disabilities. Journal of Learning

Disabilities, 14, 394-396.

Thorndike, R. y Hagen, E. (1978). Measurement and evaluation in psychology and education. Nueva York: Wiley.

Tindal, G.A. y Marston, D.B. (1990). Classroom-based assessment. Evaluating instructional outcomes. Columbus, Ohio: Merrill.

Triado, C. y Forns, M. (1989). La evaluación del lenguaje. Madrid: Anthropos.

Tucker, J.A. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. Exceptional Children, 52, 199-204.

Verdugo, M.A. (1984). El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Revista de Psicología General y Aplicada, 39, 209-219.]

Webster's New Collegiate Dictionary (1976). Springfield, Massachusetts: G. & C. Merriam Company.

Ysseldyke, J.E. y Matson, D. (1988). Issues in the psychological evaluation of children. En V. Van Hasselt, P.S. Strain, y M. Hersen (Eds.), Handbook of developmental and physical disabilities. Nueva York: Pergamon.