

¿Hacia dónde va la evaluación psicopedagógica?

Jesús García Vidal
Universidad de Sevilla

I.- INTRODUCCIÓN.

La evaluación diagnóstica ha sido, y sigue siendo, la actividad que ha servido de representación básica del proceso de orientación; de esta manera, los orientadores han sido identificados durante mucho tiempo, y aún hoy lo son, como los profesionales encargados de «diagnosticar» a los alumnos ya porque presentaran dificultades escolares, ya porque esos sujetos precisaran tener un «consejo orientador» de cara a su futuro académico o laboral.

Esta concepción de la evaluación psicopedagógica, o diagnóstico, como instrumento al servicio de la «clasificación» de los alumnos que aún perdura en la inercia profesional de muchos orientadores tiene su origen en la conceptualización y prácticas evaluadoras que se han llevado a cabo, y en muchos casos se llevan, en las instituciones educativas. Es decir, que la evaluación psicopedagógica ha respondido a una visión de la evaluación coherente con la que poseían las instituciones escolares que tradicionalmente han utilizado la evaluación como medio de «seleccionar-clasificar» a sus alumnos y alumnas. En otras palabras, pienso que la evaluación psicopedagógica ha adolecido, y adolece, de los mismos defectos y vicios (patologías que denominaría Santos Guerra, 1990) que pueden atribuirse al modelo de evaluación educativa que han realizado habitualmente los profesores de nuestro sistema educativo; y es que no en vano, como veremos más adelante, la evaluación psicopedagógica no es más que una forma de evaluación educativa.

De esa concepción «selectiva» y «clasificatoria» de la evaluación educativa se ha pasado, por efecto de muchos factores, a concebirla (aunque pocas veces a practicarla) como una actividad educativa de marcado carácter formativo que se pone al servicio de la re-orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

en general, y de las decisiones correspondientes en particular. Es decir, que la evaluación hoy se entiende como aquel aspecto de la educación que tiene como objetivo básico informar para tomar las decisiones curriculares y/o educativas que se consideran pertinentes en un momento determinado y en relación con el sujeto evaluado (individuo, aula, centro, ...).

Este cambio de óptica evaluadora, desde una perspectiva claramente cuantitativa y nomotética, como no podía ser de otra forma por los objetivos perseguidos con la propia evaluación, hacia otra más equilibrada desde el punto de vista metodológico (cuantitatividad-cualitatividad) y marcadamente criterial en cuanto a su referencia de comparación, es en estos momentos más teórico que real, ya que existen, al menos, dos factores opositores a dicho cambio: de un lado, la formación inicial de profesores y psicopedagogos que no se encuentra adaptada a las nuevas exigencias profesionales en evaluación, y de otro, la dinámica de muchos años en la que nos encontramos inmersos y que, inevitablemente, produce una «cierta» resistencia al cambio.

Es, en mi opinión, este análisis de la práctica evaluadora en educación el que debería servir de punto de partida e hilo conductor a una ponencia centrada en el interrogante *¿Hacia dónde camina el diagnóstico en Orientación?* A lo largo de esta ponencia vamos a abordar los siguientes bloques informativos:

- ¿Crisis en la Orientación Educativa?
- ¿Qué modelo de evaluación psicopedagógica?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?

II.- ¿CRISIS EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA?

Aunque continuamente oímos hablar de crisis en el terreno de la orientación, el término de crisis es lo suficientemente ambiguo como para que sea necesario enmarcarlo en un conjunto de datos que expliciten algo más el contexto en que esa crisis se está produciendo. Algunos de esos datos serían:

- La orientación educativa ha pasado de ser entendida un proceso secundario y subsidiario de la enseñanza, que era considerado necesario en ocasiones, especialmente si existían graves dificultades de aprendizaje, a ser entendida como parte de la propia educación: «todos los profesores son tutores».
- Se ha producido la institucionalización de la orientación educativa: Departamento de Orientación en Secundaria, generalización de los equipos de sector, etc.

- La orientación educativa en general, y el diagnóstico en particular, han pasado en pocos años de ser unos procesos marginales que un grupo reducido de psicólogos y pedagogos realizaba de manera más o menos incidental y de forma paralela a los procesos de enseñanza-aprendizaje a constituirse en una actividad cotidiana en el conjunto de las instituciones educativas.
- Se ha establecido en la mayoría de las universidades españolas un título coherente con la actividad profesional de los orientadores: Psicopedagogía.
- Etc.

A partir de los datos anteriores y de los que se le puedan ocurrir al lector, es evidente que podemos hablar de crisis en la Orientación, pero que es una crisis deseada y podríamos decir que hasta provocada, en alguna medida, por los que trabajamos en este sector desde hace algunos años. Es una crisis que se corresponde, además de con otros factores, con un espectacular crecimiento de nuestra actividad profesional en las últimas dos décadas.

Es decir, el diagnóstico o evaluación psicopedagógica, al igual que otras funciones de los orientadores profesionales, se encuentra en estos momentos sujeto a un proceso de crisis como consecuencia del crecimiento en progresión geométrica que ha tenido en los últimos años la actividad orientadora en nuestro país, especialmente a partir de la puesta en marcha del nuevo Sistema Educativo, que propone la orientación de todos los alumnos y alumnas como un derecho. Esta «crisis» posee tres referentes básicos:

1º.- *El crecimiento generalizado de la orientación educativa* que se ha producido en las últimas décadas, y que en el terreno del diagnóstico ha provocado tal demanda de intervención, que en la mayor parte de los casos los profesionales se han visto desbordados en su capacidad de respuesta.

Este desbordamiento de la capacidad de respuesta de los profesionales de la orientación se ha producido en dos niveles que, en mi opinión, conviene diferenciar: de un lado, por el elevado número de intervenciones solicitadas, que imposibilita el empleo generalizado de estrategias y técnicas instrumentales de elevados costes (tanto económicos como de esfuerzos); y por otro, el cambio del tipo de demanda que se hace a los orientadores en relación con la evaluación psicopedagógica.

2º.- *El cambio de modelo en la evaluación educativa.* Como señalábamos en la introducción, la evaluación psicopedagógica ha sido coherente en el modelo de evaluación existente hasta ahora. Pero el modelo de evaluación ha cambia-

do y se nos plantean desde la sociedad, las instituciones educativas y el profesorado, unos planteamientos marcadamente criteriosales, que tengan en cuenta el contexto, es decir, ha pasado de solicitar una «clasificación diagnóstica» de los sujetos para tomar decisiones sobre las condiciones de su ubicación escolar (centro específico, aula específica, integración parcial, combinada, consejos orientadores sobre los estudios que resultan más adecuados en función de las aptitudes detectadas ...) a realizar demandas bastante más complejas y exigentes que ponen el acento en el análisis de los elementos de acceso precisos y en las modificaciones curriculares necesarias para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva escolar de la orientación; y en la facilitación de los procesos decisionales de los alumnos, desde la óptica del asesoramiento vocacional.

3º.- *La incapacidad de la psicopedagogía*, como disciplina aplicada que es, para responder de manera adecuada a las necesidades de una práctica profesional que está demandando de manera continuada modelos, estrategias e instrumentos que sean capaces, operativamente, de servir a los nuevos objetivos que la evaluación psicopedagógica tiene en el nuevo marco educativo. Esta incapacidad de nuestra disciplina para responder adecuadamente a los nuevos retos (entre ellos los planteados en la evaluación psicopedagógica), en mi opinión, tiene que ver, al menos, con los siguientes factores:

- a) La inexistencia de un «corpus» teórico compartido por la mayoría de los que nos dedicamos a la misma, y que produce, incluso, niveles de incomunicación preocupantes entre los diferentes grupos de autores y profesionales. En mi opinión, es preciso, si queremos avanzar, llegar a lograrlo para posibilitar el debate y la clarificación sobre aquellos aspectos conceptuales y estratégicos básicos en cualquier disciplina científica, sin que con ello estemos abogando por la «unificación» de corrientes de pensamiento.
- b) La confusión existente en algunos ámbitos universitarios y científicos sobre el carácter de nuestra disciplina, que obviamente es una disciplina aplicada y, por tanto, no básica. El que algunos consideren a la psicopedagogía como una disciplina básica hace que bastantes de las investigaciones que se realizan se planteen objetivos y temas que tienen más que ver con disciplinas básicas, especialmente en el campo de la psicología y la didáctica.
- c) La «incapacidad» de muchos autores y corrientes, entre los que probablemente nos encontramos, para responder a los retos profesionales que se plantean desde la perspectiva de la práctica de nuestra disciplina con «productos» que faciliten las tareas profesionales de los psicopedagogos en los centros educativos, aunque ello pueda conllevar una «menor calidad» de las

propuestas. En nuestra opinión para que podamos vencer dicha incapacidad, es necesario que, de un lado, tanto desde las universidades como desde los grupos de profesionales se generen «productos» psicopedagógicos que posean un marcado carácter operativo, es decir estén dirigidos a resolver los problemas con los que los profesionales se encuentran de una manera económica y fácil; y por otro, de manera complementaria, se deberían abandonar las posturas «paternalistas» que hacen que muchos «productos psicopedagógicos» sólo puedan utilizarlos aquellos que han recibido una «formación» específica y posean más recomendaciones y contraindicaciones que algunos medicamentos altamente peligrosos.

Esta incapacidad de la psicopedagogía para responder a los retos que se le plantean desde la práctica profesional es especialmente importante en el terreno que nos ocupa, el de la evaluación psicopedagógica. Es de destacar, en este sentido, el escaso número de instrumentos, estrategias y técnicas de evaluación de carácter operativo y que permita a los orientadores elegir la instrumentación adecuada a cada contexto de evaluación.

Los factores mencionados, junto con la «colisión» de los elementos epistemológicos propios de las disciplinas básicas (psicología y didáctica, especialmente) que configuran la psicopedagogía hacen que hoy, afortunadamente, podamos hablar de «crisis». Una crisis que tiene que ver especialmente con el crecimiento espectacular de nuestra actividad profesional y con la configuración de un espacio de reflexión, investigación y estudio como es el psicopedagógico (COLL, 1996).

III.- ¿QUÉ MODELO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA?

Tradicionalmente, la actividad evaluadora en la psicopedagogía, especialmente la evaluación psicopedagógica, ha sido, y es, una tarea determinada básicamente por una perspectiva instrumentalista en la que lo más importante se ha centrado en el tipo de instrumentación psicopedagógica empleada olvidando de manera continuada los referentes básicos que habrían de servirle como marco general y orientativo. Los factores que han convertido la evaluación psicopedagógica en una actividad finalista y rutinaria, al menos: sus orígenes (situados claramente en el ámbito de la psicología clínica), los condicionamientos laborales de los psicopedagogos, la insuficiente formación inicial de estos profesionales, la ausencia de modelos de evaluación formativa, la raquítica oferta instrumental existente en el mercado y otros muchos que podríamos señalar. Estos factores, junto con la ausencia de procesos metaevaluadores la han convertido en numero-

esos casos en una actividad con un alto grado de rutinariedad y cuyo sentido poco tiene que ver con las respuestas que se esperan de ella.

Todo lo anterior, no ha excluido que desde las instituciones educativas en general, y desde los profesores en particular, «nuestra evaluación» haya recibido críticas contundentes en relación con su sentido o finalidad, sus contenidos, su validez, los enfoques adoptados, los formatos de realización, papeles atribuidos a profesores y psicopedagogos, etc.

En nuestra opinión, los elementos básicos que definen y configuran la evaluación psicopedagógica son: de un lado su posición respecto a la evaluación educativa; y de otro, los principios o referentes básicos que toma en cuenta para su caracterización. Veamos, brevemente, ambos aspectos.

A.- EL CONTINUO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Centrándonos en el objeto de esta ponencia, hemos de partir de una cuestión que a nuestro juicio resulta básica: el entendimiento de que la evaluación psicopedagógica constituye una de las formas de evaluación educativa, que comparte características, finalidades y metodología con las demás formas. Es decir que entendemos la evaluación psicopedagógica como parte de un continuo que partiendo de la evaluación ordinaria que realiza el profesor llega hasta la evaluación

CUADRO: 1 CONTINUO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
(Tomado de Vidal y Manjón, 1992)

MODALIDAD	MODALIDAD	INSTRUMENTOS
EVALUACIÓN ORDINARIA	- Profesor - tutor o de área - Propia del Diseño Curricular	- Registros de observación - Análisis de tareas - Pruebas normalizadas - Escalas de observación - Exámenes o controles - Etc.
EVALUACIÓN ASISTIDA	- Profesores - Asesoramiento en el diseño	- Los anteriores - Entrevista con el psicopedagogo - Esquemas de decisión - Nuevas pruebas a nivel
EVALUACIÓN COMPARTIDA	- Diseño y realización conjunta del profesor y psicopedagogo	- Los anteriores
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	- Psicopedagogo - Colaboración del profesor	- Los anteriores - Instrumentación psicopedagógica - Observación sist. y part. - Test normalizados - Otros
EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR	- Equipo multiprofesional	- Recursos propios de las diversas disciplinas (medicina, psiquiatría,...)

multidisciplinar que pueden realizar un conjunto de profesionales diversos, pero cuyo objetivo es el mismo que la evaluación realizada por el profesor: informar las decisiones educativas que se han de tomar.

En el sentido que indicamos, como puede observarse en el cuadro 1, las modalidades de evaluación educativa han de configurar un continuo de evaluación con carácter progresivo en el que cada nivel se apoya, para su desarrollo, en el nivel anterior, es decir que cada uno de ellos resulta subsidiario respecto a los anteriores. Veamos brevemente esas modalidades (VIDAL y MANJÓN, 1992: 205):

- 1) *La evaluación ordinaria*. Sería la integrada de manera «natural» en la práctica educativa de los distintos niveles del desarrollo curricular, que es responsabilidad directa del profesorado en todas y cada una de sus fases: Fijación de objetivos y criterios, recogida de información, análisis y valoración de los resultados obtenidos y toma de decisiones.
- 2) *La evaluación asistida*. Este nivel se caracterizaría porque los profesores responsables de la misma reciben asesoramiento externo en lo referido a la planificación del proceso de evaluación y en el análisis y valoración de los datos.
- 3) *La evaluación compartida*. En este nivel el asesoramiento se extiende a la recogida de información y el psicopedagogo colabora con el profesor tanto en planificación, como en la recogida de datos y en la toma de decisiones.
- 4) *La evaluación psicopedagógica*. En este nivel el responsable de la evaluación es por vez primera en el continuo, el psicopedagogo, requiriendo la ayuda del profesor.

En mi opinión, la evaluación psicopedagógica deberían mantener ese carácter educativo en cualquiera de los dos ámbitos de la orientación educativa: ya sea en las intervenciones dirigidas a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Orientación Escolar); ya en las dirigidas a facilitar la toma de decisiones vocacionales (Orientación Vocacional).

Refiriéndonos a la evaluación que tiene como objetivo la facilitación de la toma de decisiones vocacionales de los alumnos, desde nuestra óptica debe ser la evaluación del equipo docente (ordinaria, asistida o compartida) el punto de partida básico para la toma de decisiones por parte del alumno, y sólo en los casos en que esos niveles de la evaluación educativa resultan claramente insuficientes es cuando deberíamos ahondar con una instrumentación más específica, más psicopedagógica.

B.- PRINCIPIOS BÁSICOS EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. En relación con lo que decimos, creemos absolutamente imprescindible que la evaluación psicopedagógica tenga unos referentes básicos desde los que debería realizarse. Los principios o supuestos básicos de los que debería partir cualquier evaluación, la psicopedagógica también, como señalan VIDAL y MANJÓN (1993) habrían de ser, al menos, los siguientes:

1) El primero, entender que el proceso de evaluación debe atender, como objetivo básico y prioritario la aportación de datos, hechos y elementos de juicio que hagan posible la toma de decisiones racionalmente fundamentadas acerca del proceso educativo, como señala KEMMIS (1988) cuando define la evaluación como investigación, o reflexión crítica y sistemática, por contraposición a la evaluación como simple medición. Es decir que hemos de optar por una *evaluación funcional* orientada hacia la toma de decisiones correspondientes.

En el caso de la evaluación psicopedagógica que tiene como objeto el asesoramiento vocacional, esta necesaria funcionalidad implicaría, al menos, lo siguiente:

- * Preferencia por la información directa de las variables vocacionales y sus condicionantes inmediatos.
- * Preferencia por las situaciones educativas ordinarias, es decir, que siempre que sea posible debería llevarse a cabo en el propio grupo clase.
- * Preferencia por las decisiones vocacionales más inmediatas, ya sean de carácter vocacional o académica.

2) El segundo, partir de que uno de los valores básicos de la evaluación ha de ser su *validez ecológica*, es decir, su «validez lógica» en relación con el contexto específico en el que se desarrolla y sobre el cual ha de verter las decisiones que informa. Validez ecológica que, en lo que respecta a la evaluación psicopedagógica, implica dos grandes apartados: de un lado, partir del currículo y volver a él en sus valoraciones; y de otro, la necesidad de que las variables contextuales y extracurriculares (sociales, psicológicas, pedagógicas, ...) constituyan un elemento central en el proceso evaluador, ya que dichas variables serán básicas para hacernos una idea cabal de las razones que condicionan la situación problemática objeto de análisis.

En este sentido, la evaluación psicopedagógica asociada a la vertiente vocacional de la orientación educativa ha de tener muy presentes dos cuestiones que resultan centrales: de un lado, considerar esenciales aquellas variables

socio-educativas y socio-comunitarias que actúan como condicionantes básicos de las decisiones vocacionales; y de otro, la necesidad de que los procesos de evaluación se lleven a cabo, siempre que sea posible, en el contexto del grupo-clase.

3) El tercero, el que define la evaluación psicopedagógica como una *actividad científico-técnica* (GODOY y SILVA, 1991:65): «en el doble sentido de que en su ejercicio se siguen los cánones del método científico y de que es una práctica en la que se aplican los conocimientos extraídos de la ciencia psicológica básica». De otro lado, es necesario que, como se insiste desde la perspectiva conductual, se considere como núcleo central de la evaluación la elaboración de hipótesis funcionales, que relacionen las variables objeto de estudio y aquellas otras que supuestamente las determinan (SILVA, 1989).

Es decir, se trata de enfatizar el aspecto valorativo e interpretativo que toda evaluación tiene y que constituye el fundamento de las decisiones y conclusiones de la misma, o lo que es lo mismo, es necesario declarar y evaluar el enfoque teórico desde el que realizamos la valoración e interpretación. En demasiadas ocasiones, este elemento aparece implícito, limitándonos a describir los hechos y datos obtenidos, como si los datos «hablaran por sí mismos».

El que la recogida de datos y el análisis e interpretación de los mismos estén teóricamente orientados, implicaría, al menos, las siguientes consideraciones:

- a) Tener muy presente la importancia que tiene la selección de variables (que han de ser coherentes con los objetivos de cada evaluación) que consideramos relevantes a la hora de la evaluación, sobre todo en el momento de la recogida de la información.
 - b) La necesidad de que el análisis de la información tenga un carácter criterial y no normativo.
 - c) La importancia de formular hipótesis de tratamiento que sean evaluables en el seguimiento.
- 4) El cuarto, hace referencia a la necesidad de entender la evaluación, no como una evaluación de individuos (como suele ser habitual) ni como una evaluación de contextos (que suele ser la réplica a lo habitual) sino como una evaluación de necesidades (STUFFLEBEAM, 1987; BEATTY, 1981; TEJEDOR, 1990) que implicaría a esos elementos, pero que va más allá de

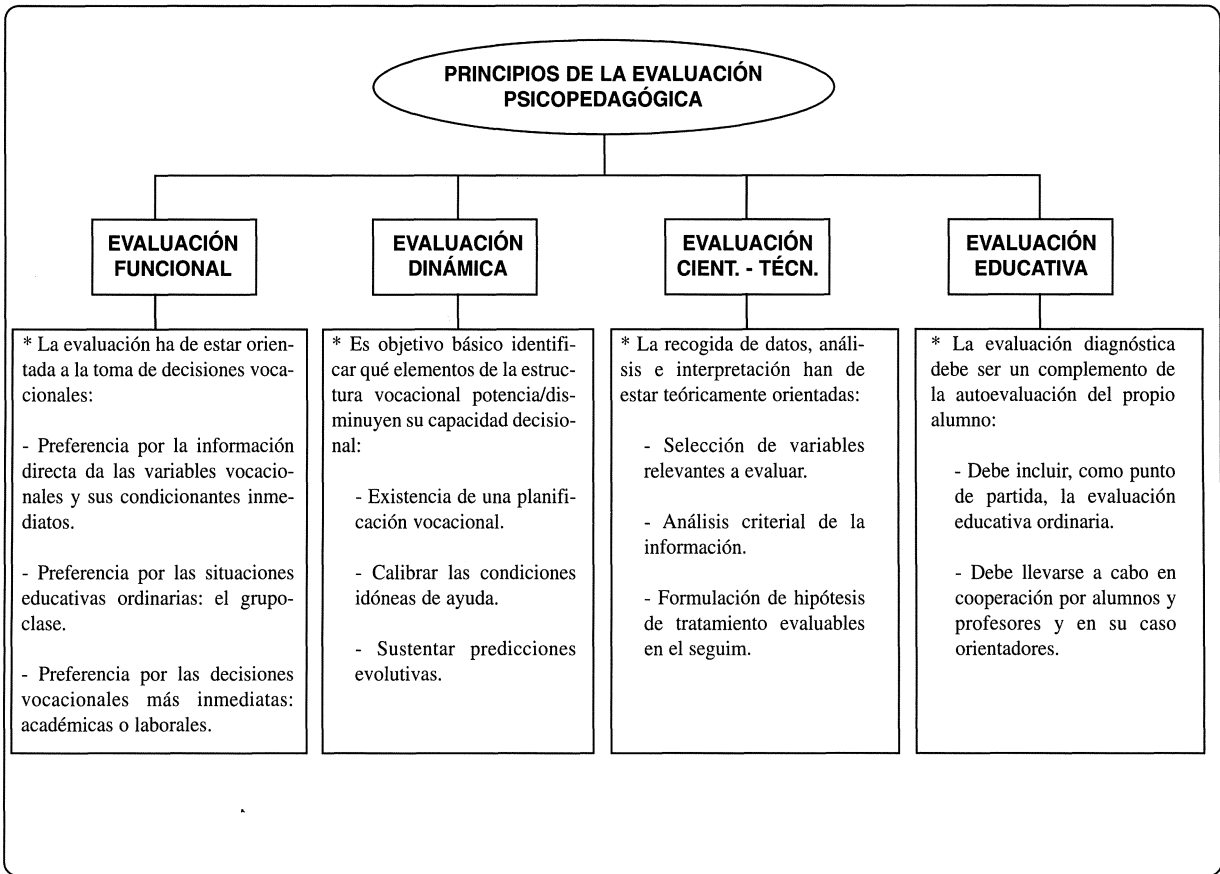
ellos: sería una evaluación de la interacción entre unos y otros, tal y como propone VERDUGO (1991). Es decir, se trataría de una evaluación dinámica cuyo objetivo básico sería la identificación de los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje que potencian o dificultan el aprendizaje del alumno.

El que la evaluación psicopedagógica, en la vertiente vocacional, sea realmente una evaluación de necesidades educativas debería, pues, entenderse como aquella que tiene como objetivo básico identificar que elementos de la estructura vocacional potencian la capacidad decisional. Esto implicaría, además del abandono de una perspectiva estática (centrada en los aspectos individuales o contextuales), al menos, lo siguiente:

- a) Comprobar la existencia, y calidad, de la planificación vocacional en los sujetos.
- b) Calibrar las condiciones idóneas de ayuda vocacional que pueden proporcionarse en cada caso.
- c) Sustentar predicciones evolutivas respecto a las decisiones adoptadas.

5) En quinto lugar, la psicopedagógica ha de ser una *evaluación educativa*, en el sentido que antes señalábamos al hablar del continuo de la evaluación. Es decir, que la evaluación diagnóstica de carácter psicopedagógico ha de entenderse como una actividad subsidiaria y complementaria de los anteriores niveles de la evaluación educativa. Y ello por dos razones que consideramos básicas, ya que como señala TEJEDOR (1990), “la caracterización de la propia necesidad está muy influenciada por el contexto social en el que se lleva a cabo”, y de otro, por el modelo de desarrollo curricular adoptado que sitúa a profesores y psicopedagogos en diferentes escalones de un mismo proceso: el educativo. El que la evaluación psicopedagógica sea considerada como educativa implicaría, desde nuestra óptica, al menos, tres cuestiones básicas:

- a) La necesidad de tomar como punto de partida la evaluación educativa que realizan los profesores de manera autónoma y/o de manera asistida con los psicopedagogos.
- b) Debe llevarse a cabo de manera cooperativa y compartida entre profesores y psicopedagogos.
- c) La necesidad de incluir, para un adecuado análisis de necesidades y una certera toma de decisiones, la enseñanza como una variable básica de la evaluación: ¿cómo responde el alumno o alumna ante diferentes tipos de ayuda?, ¿las interacciones del alumno son igualmente eficaces cuando se trata del propio profesor o de alumnos?, etc.



En el caso de la orientación vocacional, la evaluación de necesidades debería constituirse, además como punto de partida de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo básico desarrollar la capacidad decisional de los alumnos.

6) En último lugar, y refiriéndonos de manera específica a la evaluación psicopedagógica desde la vertiente vocacional de la orientación, es preciso señalar la importancia que tiene el que la evaluación de necesidades vocacionales cuente de manera importante con la participación activa de los alumnos en la determinación de las mismas, como de manera repetida han señalado autores como RIVAS (1988, 1994).

Es decir, entendemos que la evaluación en relación con la toma de decisiones vocacionales ha de tener un protagonista básico, que son los propios alumnos, que en un primer nivel de la misma tendrían como cooperadores a los profesores-tutores y que en los casos de alto riesgo decisional implicaría la participación de los psicopedagogos.

En resumen, postulamos que la evaluación psicopedagógica, ya sea en la vertiente escolar como en la vocacional, ha de caminar en una dirección que se caracteriza por cuatro referentes básicos (funcionalidad, dinamicidad, cientificismo y educatividad), que se complementan en el caso de la vertiente vocacional con un elemento metodológico muy relevante: la autoevaluación.

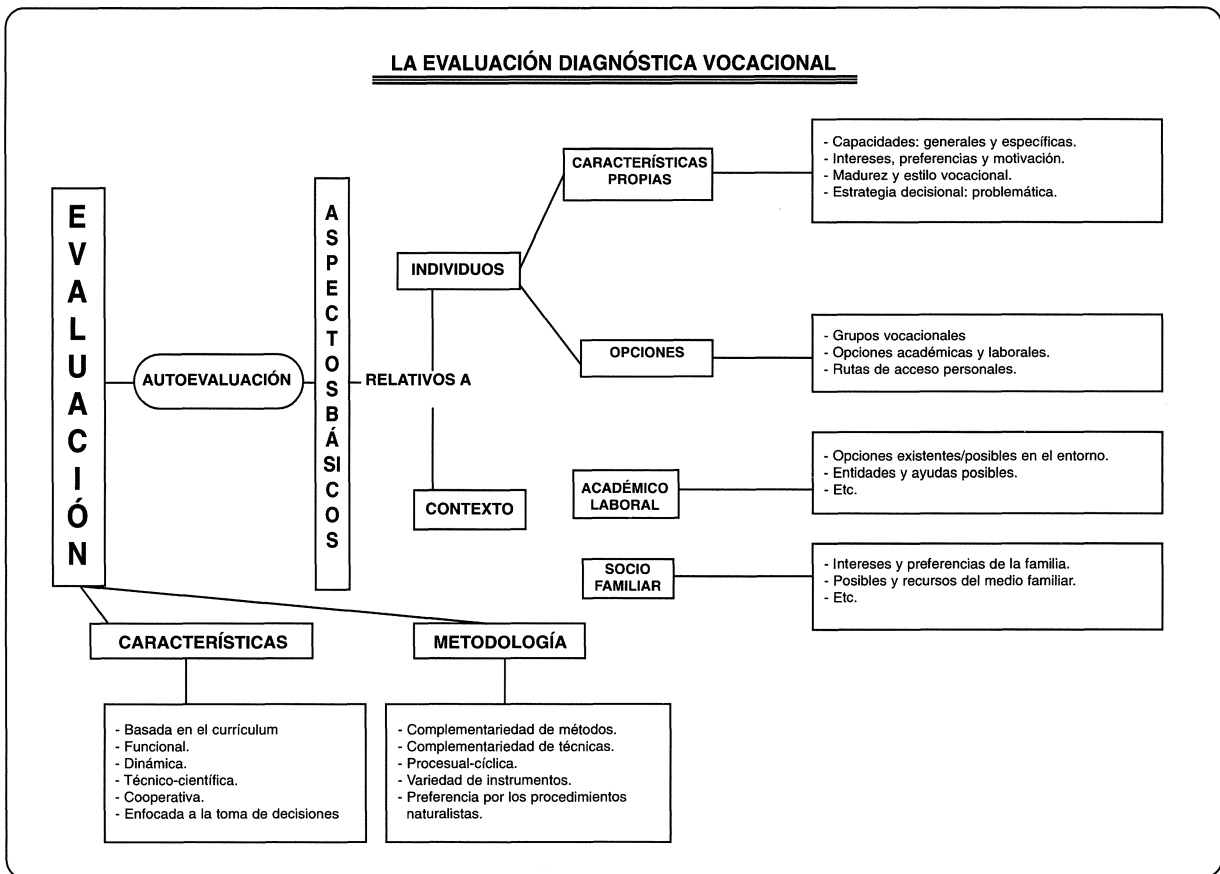
IV.- ¿QUÉ EVALUAR?

Realizado el análisis del marco general y definatorio, en el que configuramos nuestra propuesta de evaluación psicopedagógica, creemos llegado el momento de abordar la cuestión de los contenidos de la evaluación: el “¿qué evaluar?”.

Tradicionalmente la posición dominante en este aspecto de la evaluación psicopedagógica ha tenido que ver con la medida y valoración de variables referidas al sujeto como las aptitudes intelectuales (aptitud verbal, numérica, ...), los intereses y la motivación y determinados factores que mantienen una correlación con los mismos (esquema corporal, conceptos básicos, coordinación motriz, estructuración espacio-temporal, etc.), todo ello independientemente de los objetivos perseguidos por la evaluación y obviando de forma clara las variables extra-sujeto.

Un planteamiento coherente, en la actualidad, de la evaluación psicopedagógica no puede partir de una perspectiva como la señalada en el párrafo anterior,

CUADRO 3



que no tiene en cuenta los objetivos de la evaluación para la selección de los contenidos, al tiempo que las variables contextuales no se consideran o son consideradas con carácter secundario. Es por ello, que consideramos que existen dos grandes interrogantes a los que los psicopedagogos deben responder en relación con los contenidos de la evaluación:

¿Cuáles pueden ser los contenidos de la evaluación psicopedagógica?

¿Cómo orientar la selección de los contenidos de la evaluación?

Desde la perspectiva de la orientación vocacional, la evaluación psicopedagógica, en nuestra opinión, debería centrarse en los contenidos que esquemizamos en el cuadro 3: de un lado en variables individuales (características propias y opciones posibles) y variables contextuales (académico-laboral y socio-familiar).

Respecto a cómo orientar los contenidos de la evaluación, creemos que una adecuada selección de los mismos debería tomar como referente básico los objetivos que tenga la misma, ya que dependiendo de éstos será necesario seleccionar unos u otros. Así debería ser diferente los contenidos a seleccionar cuando se trata de identificar las necesidades educativas vocacionales de carácter general que poseen un grupo de alumnos y alumnas o un individuo, que cuando se trate de identificar determinadas necesidades vocacionales.

V.- ¿CÓMO EVALUAR?

Para finalizar hemos de realizar una breve reflexión sobre los métodos y técnicas de la evaluación.

Aunque tradicionalmente ha existido un claro dominio de los enfoques cuantitativistas en el terreno de la evaluación educativa que ponían su acento en los resultados, en los últimos veinte años la situación ha cambiado sustantivamente (especialmente en el terreno teórico) y se ha ido imponiendo la crítica radical hacia esa perspectiva y como consecuencia se ha trasladado el énfasis a los procesos antes que a los resultados. No siendo éste el momento de abordar la polémica señalada recomendamos la lectura de la obra coordinada por COOK y REICHARDT (1986).

PÉREZ JUSTE (1992), cuando se refiere a la evaluación de programas, postula la complementariedad de métodos y técnicas, posición que compartimos y que creemos trasladable a la evaluación educativa en general, y la psicopedagógica en particular.

a) *Complementariedad de métodos*: “la cuestión fundamental, cuando se plantea el tema con rigor, es el reconocimiento explícito de que es el objetivo de la investigación el que debe determinar la opción metodológica” (p. 29). En otras palabras, opinamos que la elección de los métodos de evaluación no debe depender única y exclusivamente de la opción paradigmática del evaluador, sino que debe estar orientada por la propia naturaleza de aquello que pretendemos evaluar. La propia complejidad del objeto de nuestra evaluación (las necesidades educativas) parece obligar necesariamente a la complementariedad metodológica.

b) *Complementariedad de técnicas*. Del propio planteamiento metodológico que hemos expresado se deduce que tal perspectiva implica el recurso a la variedad de técnicas e instrumentos de evaluación. Esta complementariedad viene aconsejada por dos razones básicas: por un lado, la complejidad de los procesos que pretendemos evaluar, y por otro, por las limitaciones intrínsecas que cada técnica en particular impone a los datos que brinda (COOK y REICHARDT, 1986; PÉREZ JUSTE, 1990).

Los procedimientos de la evaluación constituyen una preocupación especialmente para nosotros, ya que opinamos con PÉREZ JUSTE (1992) que ninguna valoración es mejor que los datos sobre los que se sustenta. En este sentido, una adecuada selección de los procedimientos de evaluación debería evitar, como señalan VIDAL y MANJÓN (1993), los problemas en que suelen caer muchas evaluaciones psicopedagógicas, como son:

a) El sustentarse en unos datos ciertamente rigurosos y confiables, pero que carecen de la menor validez ecológica, o relevancia, de cara a los fines que se persiguen, dando lugar a un perfecto e inútil informe “técnico”.

b) El aportar informaciones relevantes y valiosas que se sustentan más en el azar y, sobre todo, en la intuición educativa del evaluador que en cualquier otra cosa, acercándose más a una “psicopedagogía parda” que a una práctica verdaderamente científico-técnica, con los riesgos que ello comporta: entre ellos, la imposibilidad de valorar que aspectos de la propuesta diseñada han contribuido a la mejora de la situación y cuáles no o, incluso, la han desvalorizado.

El problema de la validez, entendida desde la perspectiva “ecológica”, que hace referencia a la valía o utilidad de los datos, nos hace inclinarnos claramente por procedimientos de carácter directo y naturalista como: observación participante, el análisis de documentos, pruebas de rendimiento escolar, entrevistas, etc.

Para finalizar, quiero señalar la necesidad existente en la práctica de la evaluación psicopedagógica de contar con una “instrumentación económica” que permita la detección de los sujetos que precisan una evaluación psicopedagógica en mayor profundidad, con lo que estamos proponiendo en la práctica de la evaluación psicopedagógica la existencia de dos niveles claramente diferenciados:

- a) un primer nivel de “*escaneo*” con técnicas “rápidas” y “económicas” como las Baterías Psicopedagógicas *Evalua-2, 4, 6, 8, 9 y 10* (VIDAL y MANJÓN, 1996, 1997) que están referidas a las dificultades de aprendizaje a lo largo de la educación obligatoria (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria), que permitan a los profesores y psicopedagogos de manera conjunta dos objetivos básicos: de un lado, informar las medidas educativas necesarias a nivel de centro o de grupo-clase cuando se detectan necesidades educativas insatisfechas, y de otro, identificar a los sujetos de “alto riesgo” que precisan de una evaluación psicopedagógica más individualizada.
- b) Un segundo nivel *individualizado*, que se caracterizaría por ser un nivel de profundización del nivel anterior, debiéndose profundizar especialmente en aquellas variables que han resultado relevantes en el “escaneo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J. (1983). "Tendencias actuales en la evaluación de la inteligencia". En FDEZ. BALLESTEROS (Dir.) *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.
- BEATTY, P.T. (1988). "The concept of need: proposal for a working definition". *Journal of the Community Development Society*, 12; pp: 39-46.
- BASSEDAS, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Cuaderno de Pedagogía-Paidós.
- CAMPIONE, J.C. y BROWN, A.L. (1990). *Guide-learning and transfer. Implications for approaches to assesment*. Hillsdale (NJ): LEA.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1993). "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista". En COLL y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COOK, T.D. y REICHARDT, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- FDEZ. BALLESTEROS, R. (1992). "Técnicas de evaluación ambiental". En FDEZ BALLESTEROS (Dir.). *Introducción a la evaluación psicológica, Vol. 1*. Madrid: Pirámide.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dinamic assesment of retarde performers: the learning potencial assesment device. Theory and techniques*. Baltimore: University Press.
- GODOY, A. y SILVA, F. (1990). "El proceso diagnóstico como una actividad científico-técnica". En *II Congreso COP*, comunicación área 7. Madrid: COP; pp: 65-69.
- IANNI, F. y ORR, M.T. (1986). "Hacia un acercamiento entre las metodologías cualitativas y cuantitativas". En COOK y REICHARDT, op. Cit.
- JUAN-ESPINOSA, M. y otros (1992). *Contexto y retraso mental*. Madrid: CIDE.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARÍN, M.A. y BUISAN, C. (1987). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico y la orientación*. Barcelona: PPU.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990). "Recogida de información en el diagnóstico pedagógico". *Bordón*, 42(1); pp: 17-29.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992). "Evaluación de programas educativos". (documento no publicado: tercer ciclo UNED).

- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- STUFLEBEAM, D.L. y otros (1984). *Conducting educational needs assesment*. Boston: Luwer-Nighott Publ.
- STUFLEBEAM, D.L. y SHINFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós-MEC.
- VERDUGO, M.A. (1991). "La evaluación basada en el currículum y la intervención psicopedagógica". Comunicación presentada al *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Barcelona.
- VERDUGO, M.A. (1996): La evaluación de las personas discapacitadas.
- VIDAL, J.G. y MANJÓN, D.G. (1992). *Evaluación e Informe Psicopedagógico: una perspectiva curricular. Vol. I*. Madrid: EOS.
- VIDAL, J.G. y MANJÓN, D.G. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- VIDAL, J.G. y MANJÓN, D.G. (1997, en prensa): *Evaluación e Informe Psicopedagógico: una perspectiva curricular. Vol. II*. Madrid: EOS.
- VIDAL, J.G. y MANJÓN, D.G. (1996): *Baterías Psicopedagógicas «Evalúa-2», 4 y 6*. Madrid: EOS.