



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO



UN MODELO ALTERNATIVO PARA LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA
EN EDUCACIÓN ESPECIAL

TÉSIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRESENTA

FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO
Lic. en Psicología Clínica

ASESOR DE TÉSIS: M.C. Gerardo Calderón Ayala

Hermosillo, Son., Octubre del 2002

00000015

TMEE
08

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO
COORDINACIÓN DE POSGRADO



Gobierno del Estado de Sonora
Secretaría de Educación y Cultura
Centro Pedagógico del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior
de Hermosillo
Biblioteca

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**"UN MODELO ALTERNATIVO PARA LA EVALUACIÓN
PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL"**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA PRESENTA

Fernanda Alicia Aragón Romero

HERMOSILLO, SON
MAYO DEL 200



00000015

Gobierno del Estado de Sonora
Secretaría de Educación y Cultura
Centro Pedagógico del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior
de Hermosillo
Biblioteca



UNIVERSIDAD DE LA GUAYANA FRANCESA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

“Un modelo alternativo para la evaluación psicológica en educación especial”

FECHA: 15/05/2015
PRESENTE

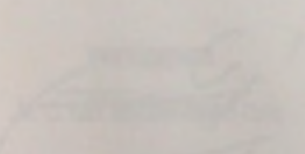
Donde yo, la suscrita, FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO, estudiante de la carrera de Psicología de la Facultad de Educación y Ciencias del Lenguaje, Universidad de la Guayana Francesa, he presentado el trabajo de tesis de grado titulado: “UN MODELO ALTERNATIVO PARA LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL”, el cual he defendido ante el jurado de tesis de grado de esta institución.

alumna responsable : Fernanda Alicia Aragón Romero


Este trabajo de tesis de grado, así como la información contenida en el mismo, es propiedad de la suscrita responsable de la misma, por lo que se reserva todos los derechos y no se permite su reproducción o transformación sin el consentimiento expreso de la suscrita responsable de la misma. Se permite su consulta en el marco de la actividad académica y de investigación de la institución de la que se deriva, así como su uso en el marco de la actividad académica y de investigación de la institución de la que se deriva, a partir de la fecha de su aprobación, siempre que se cite a la suscrita responsable de la misma.

ATENTAMENTE

EL JURADO ACADÉMICO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

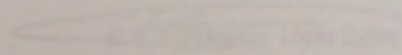

FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO
15/05/2015

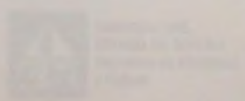



M. C. [Name]

UNIVERSIDAD DE LA GUAYANA FRANCESA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE
15/05/2015

ADJUNTO DEL AREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL





ASUNTO: DICTAMEN DE APROBACIÓN DE TESIS
Hermosillo, Sonora, a 06 de Noviembre del 2002

C. FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO
P R E S E N T E

Con fundamento en el Artículo 13º. del Reglamento General para la Obtención del Grado Académico en los Estudios de Postgrado de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, este **H. Comité Académico de Examen de Grado**, revisó de manera exhaustiva su trabajo de tesis titulado "**UN MODELO ALTERNATIVO PARA LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**", el cual presenta usted para obtener **Título del Grado Académico de Maestra en Educación Especial**.

Como resultado de dicha revisión, este Comité ha acordado **unánimemente**, **dictaminar de manera favorable la aprobación de dicha tesis**, por lo que, la deberá reproducir en original y cuatro copias, y entregarlos a la Coordinación General de Postgrado con cinco días laborables de anticipación a la fecha del examen, la cual se ha fijado para el **día 14 de diciembre del 2002**, a partir de las **10:00 hrs.**, en la sala audiovisual de esta Institución.

A T E N T A M E N T E

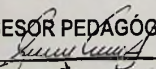
EL COMITÉ ACADÉMICO DE EXAMEN DE GRADO

PRESIDENTE

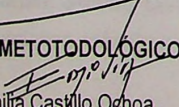

M. C. Luis Manuel Alvarado Ortiz



ASESOR PEDAGÓGICO

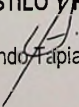

M. C. Gerardo Calderón Ayala

ASESOR METODOLÓGICO

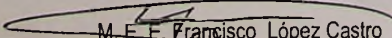

M. C. Emilia Castillo Ochoa

Gobierno del Estado de Sonora
Secretaría de Educación y Cultura
Centro Pedagógico del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior
de Hermosillo

ASESOR DE ESTILO Y REDACCIÓN


DR. Fernando Fajia Grijalva

ASESOR DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL


M. E. F. Francisco López Castro



AGRADECIMIENTOS

A mi familia: mi esposo Luis David y mis hijos
Luis Fernando, José David, Alejandro y Andrea;
por el tiempo que dejé de estar con ellos para
hacer realidad este proyecto

A mi papá: Profesor Fernando Aragón Moreno,
porque su ejemplo ha sido el reto y la más
grande motivación en mi deseo de
superación profesional y personal

A mi mamá, por su apoyo incondicional,
por estar allí cuando la necesito, en los
momentos de éxito y en los de frustración

A mis hermanos, por su apoyo y la confianza
que siempre han tenido en mí

A mis compañeras de la maestría: Angélica,
Rocío, Marisa, Sonia y Loly, porque con su
amistad hicieron más llevadero el camino

A los maestros, por compartir sus
experiencias y conocimientos

ÍNDICE

Abstract	
Resumen	
Introducción	1
CAPÍTULO I	
Psicología y Educación Especial	6
I.1 La Psicología como profesión	6
I.1.1 El perfil profesional del psicólogo mexicano	6
I.1.2 El quehacer del psicólogo en el contexto educativo	8
I.2 El psicólogo en educación especial	10
I.2.1 La evolución de la educación especial y sus implicaciones en la labor del psicólogo	10
I.2.2 El psicólogo en el marco de la integración educativa	15
CAPÍTULO II	
La evaluación psicológica en educación especial	18
II.1 En busca de la reconceptualización de la evaluación psicológica	18
II.1.1 El concepto de evaluación	18
II.1.2 Las dimensiones de la evaluación psicológica	21
II.2 La evaluación psicológica en el nuevo modelo educativo	25
II.2.1 Evaluación e Intervención	25
II.2.2 Constructivismo y evaluación psicológica	30
CAPÍTULO III	
La evaluación psicológica desde la perspectiva cognitivo conductual	34

III.1 El enfoque cognitivo conductual: antecedentes teóricos	34
III.1.1 Situación social y actividades cognitivas: la teoría de Vygotsky	34
III.1.2 La teoría del procesamiento de la información	37
III.1.3 Aportaciones del enfoque conductual a la evaluación psicológica	40
III.2 Evaluación cognitivo conductual: un modelo integrador	44
CAPÍTULO IV	
La evaluación psicológica en la zona escolar 01 de educación especial	49
IV.1 Educación Especial en Sonora: la zona escolar 01	49
IV.2 El perfil del psicólogo que labora en la zona escolar 01 de educación especial	52
IV.2.1 Campo de acción del psicólogo de la zona escolar 01	52
IV.2.2 El rol profesional del psicólogo en la zona escolar 01	52
IV.3 La evaluación psicológica en la zona escolar 01: Metodología de investigación	57
CAPÍTULO V	
Análisis y discusión de resultados	62
V.1 La evaluación dentro del perfil profesional del Psicólogo	62
V.2 Fundamentación teórica de la evaluación psicológica en educación especial	64
V.3 El objeto de la evaluación psicológica en educación especial	66
V.4 Metodología de la evaluación psicológica	68
V.5 El propósito de la evaluación psicológica	76
V.6 Sugerencias para mejorar la evaluación psicológica en educación especial desde la perspectiva de los psicólogos de la	78

zona escolar 01

CAPÍTULO VI	
Un modelo alternativo para la evaluación psicológica en educación especial	80
VI.1 Consideraciones generales	80
VI.2 Modelo de evaluación inicial	81
VI.2.1 Primera fase: Evaluación en el contexto escolar	81
VI.2.2 Segunda fase: Evaluación de la historia y contexto sociofamiliar del alumno	83
VI.2.3 Tercera fase: Evaluación de variables cognitivas y afectivas	84
VI.2.4 Diseño de la estrategia de intervención	89
VI.3 Evaluación procesual	89
VI.3.1 Desarrollo del plan de intervención	89
VI.3.2 Término de la intervención	91
VI.4 Evaluación final	92
VI.5 Esquema del modelo de evaluación psicológica diseñado	94
CONCLUSIONES	98
SUGERENCIAS RECOMENDACIONES	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÉNDICES	106
ANEXOS	122

RESUMEN

La nueva política educativa en educación especial ha implementado nuevas formas de atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos usuarios del servicio. Este modelo requiere la reconceptualización del quehacer de todos los profesionistas de la educación especial, incluyendo al psicólogo. Lo anterior implica la redefinición de funciones que realiza el psicólogo, entre las que destaca la evaluación psicológica.

Se requiere entonces, un modelo alternativo de evaluación psicológica, con fundamentación teórica y metodológica coherente con los nuevos enfoques de la educación especial y que, al mismo tiempo respete la identidad profesional de la disciplina psicológica.

La evaluación psicológica en educación especial debe tener un propósito claro y definido, acorde a las demandas reales de los usuarios; por tanto, debe ser capaz de generar, a partir de su implementación, las estrategias de intervención psicopedagógicas que los alumnos necesitan.

Este trabajo se propone presentar un modelo alternativo de evaluación psicológica basado en la teoría cognitivo-conductual, dirigido a la indagación de las variables cognitivas, afectivas y ambientales que inciden en el proceso de aprendizaje de los alumnos que se atienden en los servicios de educación especial, a fin de determinar las formas de intervención posterior que se requieren para acceder al currículo básico, tal y como lo sugiere la integración educativa.

ABSTRACT

The most recent educational policy in special education has implemented new forms of attention to the special educational needs from the service users. This model requires the re-conceptualizing of duties for all involved in special education, including the psychologist. This implies the redefining of the psychologist functions, among which stands out the psychological evaluation.

It is required then, an alternative psychological evaluation model, with theoretical and methodical bases coherent with the new views of special education and that, at the same time respects the professional identity of psychological discipline.

The psychological evaluation in special education needs a clear and defined purpose, according to the users real demands; therefore, it has to be capable of creating, from its implementation, the strategies of psychopedagogic intervention the students need.

This work's objective is to present an alternative psychological evaluation model based on the cognitive-behavioral theory, focused on the investigation of cognitive, affective and environmental variables that affect the learning process of the students attended by the special education services, to determine the posterior intervention forms that are required to access the basic curriculum, just as the educative integration suggests.

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años, diferentes escuelas y asociaciones e instituciones relacionadas con la psicología, han tratado de definir las principales áreas de aplicación profesional del psicólogo mexicano, así como las funciones genéricas indispensables que conforman su perfil profesional.

En 1989, el Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) concluyó que la educación es el principal campo de aplicación profesional del psicólogo mexicano (Alcaraz, 1984), y que una de las funciones más importantes es la evaluación. Posteriormente, diferentes investigaciones (Preciado, 1988 ; Romero, 1991 ; Quevedo, 1994) han ratificado esta postura, determinando que la evaluación es la actividad psicológica más solicitada por instituciones educativas y, la educación especial, el contexto educativo que más demanda el quehacer profesional del psicólogo.

Siendo la educación especial una modalidad de educación básica y por ende, un subsistema del Sistema Educativo Nacional, es obvio pensar que sus modelos y teorías deben ser congruentes con los que prevalecen en educación ; sin embargo y de manera paradójica, esto no ha sido así.

El inicio de la educación especial como tal, fue bajo el cobijo de un modelo clínico y por tanto, el psicólogo y su perfil se regían de acuerdo a este enfoque. De allí que la evaluación y el diagnóstico psicológico debían realizarse de acuerdo a este sustento teórico; es decir, un modelo de evaluación tradicionalmente psicométrico.

No es de extrañar, que durante mucho tiempo el psicólogo haya limitado su función a la evaluación y más aún, a la realización de un diagnóstico psicométrico, ya que era la única actividad demandada por la política institucional que al mismo tiempo se reconocía como inherente a su perfil profesional, más allá de actividades de índole administrativo.

Ahora bien, si se toma en consideración que, para ser efectiva, cualquier actividad educativa, incluyendo la evaluación psicológica , debe partir de un

análisis teórico-práctico de la situación de la educación, se infiere que esta evaluación ha sido ineficaz debido a que parte de un paradigma clínico que es ajeno a los modelos vigentes en la educación. Así, podemos afirmar que nos encontramos en un punto de quiebre en la educación que ha derivado en la necesidad de una reforma educativa que genere modelos alternativos. En este proceso, la educación especial no es ajena a estas crisis de sentido que afectan sus propios modelos, esquemas y teorías y, por ende a la política educativa institucional vigente.

Luego entonces, al detectarse la incongruencia de emplear un modelo médico en un contexto educativo, se genera la necesidad de realizar modificaciones en la política institucional a fin de adoptar un modelo netamente educativo, que reoriente la misión institucional de los servicios de educación especial en términos de la integración educativa de sus alumnos. Así mismo, este modelo educativo cuestiona y critica la actividad profesional del psicólogo por su limitación a la evaluación psicométrica tradicional, argumentando que es ineficaz para coadyuvar al logro de esta misión institucional y considerándola improductiva e innecesaria.

El modelo educativo concibe al psicólogo como un profesionista que debe trabajar conjuntamente con el maestro por lo que debe colaborar en la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los alumnos. De esta manera, en tanto la evaluación psicométrica no conduce a una intervención psicopedagógica, es inadecuada en el ámbito educativo, e incluso, se llegó a proponer la eliminación de la evaluación al reducir su concepto a la psicometría (Guajardo, 1998). Esta tendencia es cuestionable, si apuntamos que de manera genérica es innegable la importancia de la evaluación en cualquier contexto, porque como Lafourcade (1985 :15) menciona: *"no se puede pensar en la realización completa de un acto profesional sin evaluación, pues sería una tarea a medias, una acción insegura y azarosa y un esfuerzo del cual se desconocería su eficiencia, pese a que la tuviera"*. La evaluación psicológica pues, puede resultar un acto de gran trascendencia si se concibe y aplica como un modelo que

propicie la construcción de la intervención educativa requerida por la población que se atiende.

Desafortunadamente, la falta de una fundamentación teórica bien definida así como de una investigación exhaustiva de las características que debe reunir este proceso de evaluación, han generado la falta de normatividad y sistematización en esta labor. De hecho, de acuerdo con Díaz Barriga (1997) se puede afirmar que aún no existe una teoría de la evaluación, lo cual explica el poco avance que se ha tenido en su análisis teórico, así como en el desarrollo de experiencias alternativas de evaluación psicológica y pedagógica.

De esta manera, el psicólogo sigue guiándose por los viejos esquemas lo que da como resultado una actividad ineficiente para responder a las demandas reales de evaluación, a este respecto se dice que : *"La eficiencia del trabajo del psicólogo radica en la mayor o menor claridad que tenga sobre qué tipo de cambios quiere en los individuos o grupos a los que sirve"* (Lafarga, 1987 :47).

De todo lo anterior, se ha derivado un grave problema en la educación especial, que atañe de manera directa al psicólogo que allí labora y que consecuentemente, afecta a los usuarios del servicio al no contar con un modelo de evaluación psicológica que posea un sustento teórico acorde al que fundamenta los programas educativos de estas instituciones y que sea capaz de satisfacer las necesidades educativas especiales de sus alumnos para coadyuvar así, al cumplimiento de la misión institucional en términos de lograr hacer realidad la integración educativa.

Debido a lo anteriormente expuesto, se realizó el presente trabajo, cuyo objetivo fue determinar, previo análisis retrospectivo y prospectivo de la evaluación psicológica dentro de las instituciones de educación especial de la ciudad de Hermosillo.

Una vez establecidos los alcances y limitaciones de la práctica tradicional de la evaluación psicológica así como las características que debe reunir para conducir a la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los alumnos, se pretende proponer un modelo alternativo de evaluación psicológica

que propicie el cumplimiento de la misión institucional de los servicios de educación especial.

De esta manera quedaría demostrado que la evaluación psicológica puede ser un instrumento efectivo para derivar las estrategias de intervención psicopedagógica que los alumnos que asisten a las instituciones de educación especial requieren.

La investigación realizada fue de corte cualitativo-cuantitativo apoyada, principalmente, en la etnografía, ya que se implicó una investigación de corte naturalista, en el contexto mismo donde se presenta el problema. Se trabajó con un grupo de 10 psicólogos que laboran en la zona 01 de educación especial. Las técnicas e instrumentos de investigación empleados fueron la entrevista semiestructurada, la observación participante con apoyo de grabadoras y registros de observación y el análisis de documentos. La información recabada se cruzó con datos cuantitativos obtenidos a través de la aplicación de una escala de valoración descriptiva, a la cual se le dio tratamiento estadístico. Con la aplicación de estas técnicas e instrumentos se recopiló la información que permitió definir las características que la evaluación psicológica en educación especial debe reunir para estar en posibilidad de funcionar como modelo alternativo.

El primer capítulo de esta tesis se divide en dos apartados. El primero de ellos aborda el perfil profesional del psicólogo en México a fin de establecer a la evaluación como una de las funciones inherentes a su quehacer profesional y contextualizar al ámbito de la educación en general y la educación especial en particular, como una de las áreas donde se ejerce la profesión psicológica. El segundo apartado delimita el marco referencial a través de un análisis retrospectivo y prospectivo de la educación especial, trazando sus momentos de evolución y las repercusiones que éstos han tenido en la labor del psicólogo desde sus inicios hasta llegar a su situación actual en el marco de la integración educativa.

El segundo capítulo entra de lleno al tema de la evaluación psicológica, estableciendo los antecedentes del término, su conceptualización y

reconceptualización así como las implicaciones de su definición en términos de las dimensiones que involucra, su propósito y la relación que debe guardar con la intervención psicopedagógica en el marco de la integración educativa.

En el tercer capítulo se aborda a la evaluación psicológica desde el enfoque cognitivo-conductual, para lo cual se especifican algunos enfoques teóricos que dieron origen a este modelo, como son las aportaciones de Lev Semiovich Vygotsky, la teoría del procesamiento de la información y el modelo conductual de evaluación.

El capítulo cuarto describe la investigación realizada, su marco referencial, los procedimientos seguidos, técnicas e instrumentos empleados, así como el tratamiento que se le dio a los resultados.

Posteriormente, en el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación con la interpretación cualitativa de los mismos. Con base en estos resultados, se propone un modelo alternativo de evaluación, el cual se desarrolla en el capítulo seis.

Finalmente, se establecen algunas conclusiones generales de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

I.1 La Psicología como profesión

I.1.1 El perfil profesional del psicólogo mexicano

Para Ribes (1982), la Psicología representa uno de los niveles de especificidad analítica del conocimiento científico y la conducta constituye, como interacción construida entre los organismos individuales y el medio ambiente, el contenido teórico específico de la Psicología.

Si partimos de la premisa de que la Psicología estudia el comportamiento humano, entendido como la interacción del organismo y el medio ambiente, resulta que pocas situaciones sociales y naturales estarían exceptuadas de contener problemas y fenómenos de tipo psicológico, ya que todo problema social implica la participación de la actividad humana como comportamiento, sea cubierto o encubierto; por lo tanto, tendríamos que afirmar que no existen problemas sociales en forma de problemas psicológicos pero si existen dimensiones psicológicas en casi todos los problemas de orden social (Ribes, 1982). Así, aunque no pudiera darse la existencia de una profesión psicológica en el sentido estricto, sí es necesario el ejercicio del quehacer psicológico para que las profesiones con una función social, puedan aportar soluciones a las demandas sociales.

En México, la Psicología es todavía una disciplina relativamente joven, lo cual no es extraño si se considera la breve historia que la Psicología misma tiene como disciplina y como profesión. La Psicología, en México, nace vinculada a la

cátedra universitaria, pero es hasta 1973 cuando el título de Psicólogo se reconoce oficialmente en nuestro país y surge la preocupación por delimitar a la psicología como ciencia y como profesión, y por consiguiente, por procurar una identidad profesional para el psicólogo mexicano.

La profesión psicológica se va configurando como la acción práctica frente a demandas sociales particulares en un momento determinado. De allí que el fraccionamiento del campo profesional del psicólogo obedezca fundamentalmente a las circunstancias en que el servicio es requerido. La Psicología clínica, educativa, social, industrial y otras, surgen más como consecuencia de la especialización de las demandas sociales, que a causa de la especialización de los conocimientos psicológicos (Ribes, 1987).

Es así como se replantea la naturaleza e identificación de lo psicológico concreto en los campos aplicados de la educación, el trabajo, la salud, entre otros. Esto implicaría la carencia de una identidad profesional para la Psicología en tanto no haya campos que pudiera reclamar como propios. Pero no sería así, si consideramos que la acción directa no constituye la única forma de profesionalización de una disciplina. La Psicología actúa profesionalmente mediada por una disciplina estrictamente aplicativa, cuya acción es la de tomar problemas y transferir conocimiento traducible a situaciones concretas.

Durante los últimos 20 años de Psicología profesional en México, se han desarrollado escuelas, asociaciones e instituciones de muy distinta índole y orientación ideológica y técnica, que han tratado de delimitar cuáles son los campos concretos de aplicación del conocimiento psicológico, así como el perfil profesional de funciones del psicólogo, en búsqueda de la sistematización de esta labor. De acuerdo con Alcaraz (1984) una de las asociaciones más importantes es el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación de la Psicología (CNEIP) creado en 1971.

El CNEIP propone una serie de características que norman la actividad profesional del psicólogo, a quien define como un profesionalista cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social que, a través de la investigación de los procesos cognoscitivos, afectivos y de su interacción con el entorno, será un promotor del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria. De acuerdo con el CNEIP, las funciones específicas del psicólogo estarán determinadas por el campo de aplicación concreto; sin embargo, existen actividades que son genéricas y que deben realizarse independientemente del campo del que se trate como la planeación, la evaluación y la intervención. Así mismo, se establece que las áreas donde el psicólogo puede resolver problemas por medio de su acción profesional son la educación, la salud, la producción, la organización social y la ecología (Acle, 1989).

1.1.2 El quehacer del psicólogo en el contexto educativo

La Psicología aparece como acción profesional íntimamente ligada al campo de la educación con la aplicación de la Psicología diferencial y la tecnificación psicométrica. Es por eso que, aunque desde el siglo XIX se reconocen aplicaciones de índole psicológica en educación, el inicio de la Psicología Educativa se considera específica del siglo XX (Beltrán, 1997).

Si bien es cierto que en un principio la Psicología Educativa estuvo estimulada por el desarrollo de las pruebas de inteligencia, su uso en educación se ha ampliado a diversas áreas como la medición del aprovechamiento, detección de problemas, orientación vocacional, por ejemplo. Otros psicólogos que han influido notablemente en la educación infantil son el suizo Jean Piaget y el ruso Lev Semionovich Vygotsky y sus conceptos acerca del desarrollo infantil y el aprendizaje. Un gran número de educadores han tomado como base estas teorías para formular sus modelos educativos, incluyendo el modelo mexicano.

Ahora bien, de acuerdo con Mario Rueda (1986), el psicólogo, dentro de la educación, es un profesionalista adiestrado para el análisis del comportamiento, capacitado con un marco teórico y un conjunto de técnicas para afrontar los

problemas conductuales propios de dicho ambiente, incidiendo en él y justificando su actuar en el mismo.

Durante los últimos quince años se ha visto un rápido desarrollo de la carrera del psicólogo educativo y se han coordinado esfuerzos para cambiar el rol y los servicios que ofrece el psicólogo ya que, tradicionalmente el desempeño de sus funciones estaban encaminados más a los aspectos clínicos, específicamente a la valoración psicométrica.

Valenzuela (1985), por ejemplo, propone que, en el campo educativo, la aplicación de la psicología se desarrolle a través de las siguientes funciones profesionales básicas :

a) La evaluación, que incluye habilidades de recopilación, procesamiento y contrastación de información, que en un momento dado le permitirán la toma de decisiones respecto al tipo de intervención profesional requerida, o bien permitirá conocer, sobre bases objetivas, los efectos generados por la propia intervención en las poblaciones objetivo, y así mismo permita corregir y/o modificar la estrategia de intervención implementada en función de la propia dinámica del proceso.

b) La intervención que, de acuerdo a las condiciones en que se desarrolla la labor del psicólogo en el ámbito educacional podrá clasificarse en dos tipos : la intervención correctiva o de rehabilitación y la intervención preventiva relacionada con el diseño de ambientes y con la difusión de la tecnología y entrenamiento de paraprofesionales, padres y maestros, por ejemplo.

c) La investigación que puede traducirse como la búsqueda de alternativas de intervención de acuerdo a las necesidades planteadas por la situación educativa de la que se trate.

Por lo común, un psicólogo se convierte en psicólogo educativo cuando comienza a laborar en alguna organización de naturaleza escolar. Esto parece indicar que es la institución la que, al emplearlo, lo caracteriza como tal, independientemente del hecho de que se le haya formado en esta área.

Rueda también menciona tres escenarios básicos en educación

problemas conductuales propios de dicho ambiente, incidiendo en él y justificando su actuar en el mismo.

Durante los últimos quince años se ha visto un rápido desarrollo de la carrera del psicólogo educativo y se han coordinado esfuerzos para cambiar el rol y los servicios que ofrece el psicólogo ya que, tradicionalmente el desempeño de sus funciones estaban encaminados más a los aspectos clínicos, específicamente a la valoración psicométrica.

Valenzuela (1985), por ejemplo, propone que, en el campo educativo, la aplicación de la psicología se desarrolle a través de las siguientes funciones profesionales básicas :

a) La evaluación, que incluye habilidades de recopilación, procesamiento y contrastación de información, que en un momento dado le permitirán la toma de decisiones respecto al tipo de intervención profesional requerida, o bien permitirá conocer, sobre bases objetivas, los efectos generados por la propia intervención en las poblaciones objetivo, y así mismo permita corregir y/o modificar la estrategia de intervención implementada en función de la propia dinámica del proceso.

b) La intervención que, de acuerdo a las condiciones en que se desarrolla la labor del psicólogo en el ámbito educacional podrá clasificarse en dos tipos : la intervención correctiva o de rehabilitación y la intervención preventiva relacionada con el diseño de ambientes y con la difusión de la tecnología y entrenamiento de paraprofesionales, padres y maestros, por ejemplo.

c) La investigación que puede traducirse como la búsqueda de alternativas de intervención de acuerdo a las necesidades planteadas por la situación educativa de la que se trate.

Por lo común, un psicólogo se convierte en psicólogo educativo cuando comienza a laborar en alguna organización de naturaleza escolar. Esto parece indicar que es la institución la que, al emplearlo, lo caracteriza como tal, independientemente del hecho de que se le haya formado en esta área.

Rueda también menciona tres escenarios básicos en educación

donde el psicólogo puede incidir profesionalmente : escuelas, instituciones educativas no escolares y los escenarios naturales donde se realiza una actividad institucional. En el Sistema Educativo Nacional Mexicano, las escuelas pueden ser de educación básica, media superior y superior. Las instituciones educativas no escolares incluyen hospicios, reclusorios, asilos, guarderías, entre otros. Por último, los escenarios naturales pueden abarcar fábricas, centros religiosos, sociales, etc., en donde se realicen actividades de tipo educativo institucional como parte de programas de instituciones públicas o privadas.

Si tomamos en consideración que las modificaciones al artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación de 1993, contemplan dentro de la educación básica la educación preescolar, primaria y secundaria incluyendo las modalidades de educación especial, indígena, inicial y educación para adultos, éstos son algunos ámbitos educativos donde el psicólogo puede laborar. De hecho, de acuerdo con el resultado de varias investigaciones realizadas en Sonora específicamente, la educación especial es uno de los contextos que más demandan y ocupan el trabajo del psicólogo mexicano (Preciado, 1988 ; Romero, 1990 ; Quevedo , 1994).

En este sentido, el trabajo profesional del psicólogo en educación especial cobra gran importancia, por lo cual es necesario reflexionar sobre el acontecer de su práctica profesional en este contexto.

1.2 El psicólogo en educación especial

1.2.1 La evolución de la educación especial y sus implicaciones en la labor del psicólogo

El rol del psicólogo en educación especial ha ido cambiando conforme lo determinan las políticas educativas vigentes en este ámbito y que, a su vez han sido precedidas por cambios en los enfoques de la educación en general. Así también, el modelo prevaleciente en cada época contempla una conceptualización

particular tanto del sujeto usuario del servicio educativo como de las prácticas profesionales inherentes en este ámbito. Luego entonces, el estudio de la educación especial hace preciso el conocimiento histórico de las necesidades sociales a las que esta educación responde, ya que la falta de perspectiva histórica produce una visión corta y parcial de la educación y los fenómenos en ella insertos. De lo anterior se deriva la necesidad de esbozar un panorama de la evolución de la educación especial y sus repercusiones en la labor del psicólogo.

Aunque la educación especial como institución tiene una historia relativamente reciente, los estudios antropológicos nos permiten conocer que las sociedades primitivas no parecen ser menos vulnerables a las formas más diversas de discapacidad que las más desarrolladas. Sin embargo, de acuerdo con González de Chávez (1980), se puede afirmar que antes de 1800 no existían categorías para los diferentes tipos de discapacidad y los antiguos autores no distinguían entre retrasados, sordos, ciegos, epilépticos o enfermos mentales.

Con el advenimiento de las antiguas civilizaciones empieza una ideología dominante cada vez menos mágica y más propiamente religiosa. La discapacidad era tratada por los sacerdotes del clan asociada a los dioses y sus revelaciones. Posteriormente, con el auge de la cultura griega y gracias a pensadores y filósofos como Platón y Aristóteles, se inicia el estudio de la mente humana con independencia de interpretaciones míticas o religiosas. Así fue como Hipócrates propone una causa natural para la discapacidad (González de Chávez, 1980).

Desgraciadamente, la fusión del galenismo y cristianismo en el mundo medieval supuso una vuelta al origen sobrenatural de la discapacidad. En la Edad Media la religión era el nudo gordiano que entrelazaba todas las actividades de este tiempo, incluyendo la educación. Como la discapacidad era atribuida a posesiones demoníacas, estos sujetos no tenían acceso a la educación sino por el contrario, Iglesia y Estado se unieron en un esfuerzo por perseguir y castigar a

estos supuestos agentes del diablo. Posiblemente esta época sea la más humillante en el tratamiento de las personas con discapacidad.

El declive de la visión religiosa y la influencia en la educación de algunos reformadores entusiastas como Comenio y Pestalozzi, aunado al crecimiento de las ciudades, da origen a un período reformista de industrialización y urbanización que deja sentir sus repercusiones sobre la educación y genera la necesidad de que esté al alcance de todos. Posteriormente, en el siglo XIX, un modelo progresista caracterizó la sociedad modernista encabezado por pedagogos y psicólogos como Rosseau y Dewey, quienes abogaban por una educación acorde al desarrollo del niño, promoviéndose un trato justo y el derecho a la educación de los discapacitados (Bowen, 1997).

Fue precisamente la conciencia de que existían personas que tenían un proceso de desarrollo distinto, la que influyó para que a finales del siglo XIX, iniciara la medición de las capacidades humanas, con el trabajo de Sir Francis Galton, quien estaba convencido de que estas capacidades podían evaluarse por un método científico. Galton crea el primer laboratorio antropométrico y poco después el psicólogo francés Alfred Binet diseña la primera prueba que permite detectar tempranamente a niños retrasados (Beltrán, 1997). Es en esta época que se introduce la Psicología como actividad profesional, proceso que se da en estrecha relación con la evaluación y de manera específica con la medición.

Es hasta la época contemporánea, durante las primeras décadas del siglo XX que se da el establecimiento de clases especiales en escuelas públicas. Paralelamente a Europa, en México, durante el gobierno de Benito Juárez, empiezan a surgir las primeras instituciones escolares para alumnos sordos, ciegos y retrasados; sin embargo, la atención brindada a estos sujetos era de tipo asistencial (SEP, 1984). Este modelo asistencial concebía a la persona receptora del servicio como un minusválido que requería atención permanente y asilar, razón por la cual era de índole segregacionista. Posteriormente, el auge de las posiciones biomédicas traen consigo el modelo clínico-terapéutico, donde el sujeto se considera un paciente atípico que requiere corrección y terapia. Es bajo

este enfoque que nace la Educación Especial como institución con la creación de la Dirección General de Educación Especial el 18 de diciembre de 1970 (SEP, 1984). Los servicios educativos estaban organizados por áreas taxonómicas médicas con planes y programas diferenciales. Esta política de educación especial determinaba también la necesidad de la participación de profesionistas diversos entre los que se mencionaba al psicólogo; no obstante, no se daban lineamientos claros que determinaran su perfil profesional de manera que sus funciones se basaban en un manual de operaciones elaborado en 1992 que enunciaba una serie de actividades más de índole administrativa que técnica en donde *"la colaboración con el diagnóstico psicológico a través de los lineamientos técnico-pedagógicos que el director y/o asesor técnico indiquen"* era la única actividad demandada por la institución laboral coherente con el perfil profesional psicológico. A este respecto, una Investigación acerca del perfil profesional del psicólogo en Educación Especial, arrojó resultados que indicaron que los psicólogos consideraron que la evaluación era la única función requerida por la institución laboral y que al mismo tiempo reconocían como parte de su identidad profesional (Aragón, 1998).

Así, el papel que laboralmente se le había asignado al psicólogo era el de elaborador de un diagnóstico psicométrico ya que, la Secretaría de Educación Pública (1991) planteaba que en educación especial el diagnóstico psicológico se debía abordar desde la perspectiva del enfoque clínico, estipulando para ello el empleo de una batería psicométrica.

A partir de la década de los ochenta, y con el objetivo de tomar una función educativa más que médica, se inicia la adopción de nuevas perspectivas en los programas a través de la sustentación de las teorías psicogenética y constructivista y el diseño de recursos teórico-metodológicos de la práctica educativa profesional. A partir de estas reorientaciones, las autoridades educativas han empezado a cuestionar el trabajo del psicólogo, con el argumento

de que ha limitado su labor a la elaboración del diagnóstico de alumnos detectados con determinados problemas y dejan de lado la situación pedagógica en la que estos problemas surgen. Cuestionan su forma de participación ya que, afirman, se mantiene al margen del proceso educativo y en consecuencia no modifica ni transforma la tarea educativa porque reduce su labor al estudio de caso individual y pierde la posibilidad de comprender la situación de aprendizaje en la que se involucran los procesos cognoscitivos del educando, así como la metodología específica de enseñanza (SEC, 1995 a).

Estas críticas al trabajo del psicólogo en educación especial no son gratuitas, sino que responden a las modificaciones en la política de la institución laboral, caracterizadas por una reestructuración y reorientación de los servicios de educación especial, antecedida por una serie de eventos y sucesos internacionales y nacionales que modifican la política de educación especial en pro del logro de la integración social de los alumnos que se atienden. En México, estos cambios en la política educativa iniciaron con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa contiene las reformas al artículo tercero en donde la educación especial pasa a ser parte de la educación básica, y también da pie a la creación de la Ley General de Educación que legisla por primera vez el derecho a la educación especial a través del artículo 41 (SEP, 1997).

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, por otra parte, sienta las bases para la política de integración educativa en México y la define como *"el acceso que tienen todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* (SEP, 1999 : 3). Así mismo, este programa establece que las modalidades de escolarización para acceder a dicho currículo pueden ser los servicios escolarizados de educación especial denominados Centros de Atención Múltiple (CAM), o la propia escuela regular a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). La integración educativa dentro de la escuela regular implica la integración escolar, entendida

como la opción de que el alumno con necesidades educativas especiales reciba la atención educativa dentro de la misma escuela regular. La elección de alguna de estas dos opciones dependen de las condiciones del alumno, escuela, familia y en general del entorno del niño (SEP, 1999).

Este modelo introduce también una nueva conceptualización del sujeto usuario del servicio de educación especial, como un alumno con necesidades educativas especiales, concepto referido a la situación que el alumno presenta *"cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares"* (SEP, 1999 : 6)

Es lógico pensar que estos cambios involucren también la necesidad de reconceptualizar las funciones de los profesionales que laboran en estas instituciones escolares, incluyendo, por supuesto, al psicólogo.

1.2.2 El psicólogo en el marco de la integración educativa

El nuevo modelo educativo que rige la política institucional de la educación especial en México y el mundo propicia la necesidad de redefinir o definir si no se había hecho ya, las funciones de todos los participantes en el proceso educativo que se gesta al interior de estas escuelas. En el caso específico del psicólogo, se establece que su participación debe darse interdisciplinariamente y el propósito principal de su acción profesional será *"contribuir en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumno y de su adaptación al medio escolar, mediante la realización del diagnóstico específico, el apoyo al personal docente y la orientación a los padres de familia"* (SEC, 1995 a : 33). En este contexto, la intervención del psicólogo debe estar encaminada a establecer una estrecha colaboración con el docente, lo cual implica su participación activa en el proceso de enseñanza, buscando la explicación de cómo los niños evolucionan en la construcción del aprendizaje y de cómo es que las actividades pedagógicas se

están adecuando al desarrollo infantil y si permiten o interfieren en su evolución (SEC, 1995 a).

Desde esta perspectiva, se habla de la función del psicólogo escolar como *"identificador y sugeridor de recursos y propuestas de acción, agente de cambio interno, analista, evaluador y formador en los diferentes ámbitos de integración curricular"* (Llano, 1998 :8).

Sin embargo, y a pesar de esta reorientación de políticas y servicios de educación especial y del giro que pretende darse a la función del psicólogo que allí labora, los lineamientos anteriormente señalados que regulaban el trabajo del psicólogo aún siguen vigentes, toda vez que no se ha dado difusión a otros de manera explícita, dando por resultado, entonces, discrepancia entre lo que se propone sea la nueva orientación de la labor psicológica y los lineamientos de la institución laboral.

El nuevo modelo educativo cuestiona y critica la función tradicional del psicólogo por considerar que se limita a la realización de un diagnóstico psicométrico y se llega a proponer la eliminación de la evaluación psicológica por considerarla innecesaria respecto a los nuevos enfoques de la educación especial (Gujardo, 1998). Sin embargo se detecta una paradoja : por una parte se critica la evaluación psicológica y se alude innecesaria en los nuevos modelos de la educación especial y, por otra parte se proponen funciones y actividades en las cuales es imprescindible realizarla. Los documentos oficiales (como son las antologías editadas por la Dirección de Educación Especial y el manual de funciones para CAM y USAER) que avalan y norman el proceso de integración educativa hacen alusión explícita o implícita a la necesidad de evaluar. Indican que existe la necesidad de evaluar de manera eficiente la diversidad de estrategias que se utilizarán para operar el programa de integración educativa y así mismo evaluar el aprendizaje escolar de manera que esta evaluación es fundamental para dar la orientación educativa adecuada.

Cuando se afirma que la atención de los menores con necesidades educativas especiales requiere una planeación educativa individualizada, se

implica la necesidad de conocer la naturaleza de estas necesidades especiales que determinarán, en primera instancia las posibilidades del alumno, a fin de establecer las metas de aprendizaje a corto y mediano plazo. También se requiere conocer el entorno del niño, cultural y familiar, así como las características del ámbito escolar en sí mismo, para determinar la modalidad de escolarización más adecuada. En resumen, si se afirma que es inminente indagar y conocer las necesidades educativas de los alumnos, a fin de establecer propósitos, objetivos y estrategias de atención psicopedagógica, es indudable que se está haciendo referencia a un proceso de evaluación.

Está claro, por tanto, que cuando proponen la eliminación de la evaluación psicológica se refieren a la práctica tradicional de la misma, la aplicación de pruebas psicométricas. Esto demuestra el desconocimiento de las autoridades y asesores de la educación especial de lo que implica la evaluación como tal, ya que reducen y limitan su concepto a la psicometría.

Ahora bien, tomando en consideración que, cualquier actividad educativa, incluyendo la evaluación en educación especial, para ser efectiva debe partir de un análisis minucioso de la situación de la educación a nivel teórico y práctico, podemos afirmar que la evaluación psicológica tradicional ha sido ineficaz, toda vez que esta evaluación se sustenta en un enfoque clínico que es ajeno al estado actual de la educación en general y la educación especial en particular.

De lo anteriormente expuesto, se deriva la necesidad de reconceptualizar la evaluación de manera genérica y de forma específica la evaluación psicológica.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

II.1 En busca de la reconceptualización de la evaluación psicológica

II.1.1 El concepto de evaluación

La integración educativa genera una reconcepción del perfil profesional del psicólogo y de cada una de las funciones que forman parte del mismo, entre ellas la evaluación psicológica. La evaluación, junto con la planeación y la intervención es uno de los elementos básicos de cualquier actividad profesional, incluyendo la profesión educativa y la profesión psicológica.

De esta manera, entendiendo a la evaluación como una actividad fundamental inherente a la práctica educativa, no se puede concebir aislada del proceso psicopedagógico, por lo cual se haya condicionada a las mismas variables filosóficas y sociales que inciden en la educación.

Al estar la evaluación intrínseca en el proceso educativo, se convierte en una actividad sujeta a la influencia de los mismos factores que en este proceso influyen, por lo cual requiere de visiones claras y bien fundamentadas en su abordaje, que permitan reflexionar acerca de los principales problemas que enfrenta y que la limitan.

Así, para conceptualizar la evaluación es necesario empezar por el origen del término, su definición etimológica y las implicaciones de la misma, para posteriormente analizar algunos de los problemas más comunes que enfrenta, como son la reducción de evaluación a la medición.

A través de la problematización crítica y reflexiva, se estudia la evolución de su concepto hasta aproximarnos a una reconceptualización en términos de

concebirla con una perspectiva más coherente a los nuevos enfoques de la educación y de la propia psicología.

La palabra evaluación proviene del francés antiguo *evaluer*, derivado del latín *e-* que significa "sacar" y *valere* que significa "dar valor". Así, evaluar, de acuerdo al Diccionario Etimológico de la Lengua Española es "*calcular o fijar valor*" (222, p.362).

Ahora bien, la evaluación como concepto nace de la transformación industrial, cuando Henri Fayol, en 1916, establece los principios generales de la administración y entre ellos incluye al control.

Henri Fayol (Díaz, 1987 :5) define al control como "*el proceso que comprueba si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos, señalando faltas y errores a fin de que se puedan reparar y evitar su repetición*".

El concepto de control lleva implícito lo que hoy entendemos por evaluación, de tal manera que cuando los principios de la administración del trabajo se incorporan a la educación, el paso del control de la empresa a la evaluación educativa se hace casi imperceptible.

Con el surgimiento de la teoría de los tests, la escuela adquiere los instrumentos para cuantificar el rendimiento. Podemos concluir que el nacimiento y desarrollo de la evaluación en educación se da ligada a la psicometría, de allí que aún en nuestros días se usen los términos como análogos.

Para Díaz Barriga (1997), el hecho de que la evaluación nace primero en el ámbito de la administración y se apoye después en la teoría de la medición, ha obstaculizado el desarrollo de una teoría de la evaluación, que de facto todavía no existe por lo que se ha avanzado poco en el análisis teórico del problema y en experiencias alternativas para la evaluación del aprendizaje.

El hecho de que en la educación tradicional, las propias autoridades educativas y los mismos profesionales sigan concibiendo a la evaluación como la práctica de medir o asignar calificaciones y la limitación de sus instrumentos a los exámenes o tests no ayudan a superar este enfoque de "*evaluación como*

medición". No obstante, las definiciones más recientes llevan implícito que la evaluación es más amplia que la medición.

Fue Cronbach, en 1963, quien agrega un elemento importante para reconceptualizar la evaluación al definirla como *"la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo"* (Casanova, 1998 :30). Al establecer que la evaluación permite la toma de decisiones se le considera un medio al servicio de la educación al otorgarle un cariz retroalimentador. Así mismo, se implica un propósito en la evaluación, una aplicación que va más allá de la medición y la valoración.

Es evidente que la evaluación hace alusión a un proceso y la psicometría es sólo un instrumento del cual se puede echar mano para realizarla. A este respecto, Olmedo (1999), establece que la medición es el primer paso del proceso evaluativo, que será seguido de la comparación con un parámetro, la emisión de juicios de valor y terminará con la aplicación. La medición no es la evaluación porque no proporciona juicios de valor. Sirve de base a la evaluación pero no la comprende, sólo representa una etapa de la evaluación, un punto de partida. El resultado de la medición por sí solo no tiene significado. Es preciso ubicarlo respecto a un patrón, norma, parámetro o criterio para estar en posibilidad de emitir un juicio de valor en el sentido de si el fenómeno medido se ajusta a ese parámetro, lo sobrepasa o presenta deficiencias. La emisión del juicio de valor es el paso estrictamente evaluativo pero requiere de la medición para no ser subjetivo, para ir más allá de una mera apreciación.

Con la emisión del juicio de valor terminaría propiamente la evaluación, en el sentido estricto de su concepto, pero evaluar no es una meta, sino un medio que puede servir a diversos fines, mismos que es preciso tener definidos claramente de antemano para adecuar a ellos la acción evaluativa. La evaluación sin un objetivo sería una acción gratuita, inútil e improductiva. De allí que la aplicación se considera el último paso del proceso de evaluación. Los principales propósitos de la evaluación son la retroalimentación, la toma de decisiones y la información (Olmedo, 1999).

De esta manera, la evaluación es un proceso multifacético que implica mucho más que una medición o la aplicación de una prueba o test. Para comprenderla es necesario replantear el problema de la evaluación, de tal manera que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan a propuestas básicamente instrumentales, sino que se cuestionen los fundamentos teóricos de la evaluación a fin de superar el carácter reduccionista e inadecuado de los mismos. Para ello se requiere encontrar fundamentos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas hasta ahora imperantes y las analice y explique, a partir del proceso educativo y de sus dimensiones.

II.2.2 Las dimensiones de la evaluación psicológica

La ausencia de una teoría propia de la evaluación hace inminente su análisis a partir de un acercamiento teórico que brinde una fundamentación más sólida a esta práctica, dentro de la educación en general y en la educación especial en lo particular. Así, al considerar a la evaluación como un proceso multivariado, se propone el estudio de sus dimensiones tomando como referencia algunas categorías epistemológicas .

1.- La dimensión sujeto/objeto de evaluación.- Si se considera al psicólogo como el especialista de la conducta o el comportamiento podemos inferir que la evaluación psicológica esta dirigida a evaluar conductas, entendidas éstas, como la interacción que se establece entre el sujeto y su ambiente inmediato. En el caso específico de la educación especial, los problemas que inducen a la evaluación van a estar relacionados con las necesidades educativas especiales de los alumnos que implican la presencia de deficiencias conductuales que deben ser superadas o compensadas a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este déficit de habilidades involucra la necesidad de proponer procedimientos de intervención adecuados a las necesidades del sujeto que permitan corregirlo y/o superarlo, para lo cual será necesario detectar los conocimientos previos del alumno, las dificultades que puedan estar interfiriendo

con el proceso escolar, las competencias que posea y puedan ayudar a compensar sus discapacidades, etc.

En la educación especial, el sujeto a evaluar será entonces el alumno con necesidades educativas especiales y específicamente las habilidades y debilidades que determinan su estilo de aprendizaje y ayudan o dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.- La dimensión temporal de la evaluación.- La evaluación tradicional es completamente sincrónica, toda vez que se limita al aquí y ahora, sin considerar que el alumno tiene una historia previa y que, como todo ente social, es dialéctico por naturaleza, dinámico, cambiante. Por otra parte, muchas veces, la interpretación de los datos de la evaluación también es sincrónico, ya que los resultados se dan como un hecho inamovible y no susceptible a modificación. Todo lo anterior impide la comprensión de la evolución del niño y de las condiciones que propiciaron la forma en que éste interactúa con su medio construyendo el conocimiento de su realidad, lo cual es fundamental si se desean plantear distinciones válidas, confiables y propositivas.

De acuerdo con los enfoques actuales de la evaluación (Galguera, 1984), ésta consiste en un proceso continuo que incluye el diagnóstico inicial y la evaluación realizada durante todo el proceso de intervención. Esta condición procesual pone de relieve su carácter permanente, dinámico y diacrónico, inherente a la práctica educativa que no debe limitarse a un momento determinado. Con base en esto, se requiere una evaluación concebida como un proceso nunca terminado, que debe partir de la conceptualización del individuo como un ser con génesis y devenir. Cuando el niño llega al espacio educativo trae detrás una historia previa, no llega vacío, sino con un bagaje de experiencias provistas por su contexto cultural y familiar, que la evaluación debe considerar, así como también sus expectativas.

La evaluación, como un conjunto de distinciones de ciertos momentos de interacción adquiere un carácter sincrónico, pero esta sincronía se da como una síntesis del proceso de evolución del niño, al ser observado en momentos

determinados de un continuo temporal que permitirán establecer hipótesis que serán interpretadas en un ángulo diacrónico en el sentido que tomarán en cuenta todo el desarrollo del niño así como sus perspectivas a futuro.

3.- La dimensión espacial de la evaluación.- La evaluación psicológica ha tendido a la discontinuidad, ya que se limita a la percepción del sujeto en un espacio determinado, el psicológico, dejando de lado todos los otros espacios: social, familiar e incluso el propiamente educativo, donde el alumno interactúa. Este tipo de evaluación nos da una visión parcial y atomizada de la conducta del alumno, al no considerar todos los contextos donde este participa y que por tanto influyen en ella. Por otra parte, si consideramos que la dimensión psicológica no puede ser interpretada sin un marco que le de sustento, en este caso el educativo, esta evaluación no tiene significado por sí sola.

La evaluación psicológica, a fin de ser significativa, debe contemplar todos los espacios donde el sujeto actúa, adquiriendo así una dimensión continua. Para ello, es indispensable que el psicólogo se dedique a la tarea de evaluar al alumno en todos los contextos, educativo, social, familiar. De esta manera se percibe la conducta del alumno desde una perspectiva unitaria, global, donde todas las interrelaciones conforman una totalidad con base en la cual deben ser interpretadas. Al mismo tiempo, la evaluación tendrá un carácter discontinuo en la medida que las distinciones del psicólogo se darán, primordialmente en el espacio psicológico dentro del contexto educativo, aunque para establecer las hipótesis explicativas deberá confrontar estas distinciones con las realizadas en los otros espacios de interacción.

4.- La dimensión metodológica de la evaluación.- La evaluación no puede ser propiamente objetiva debido a que, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto. Sin embargo, el proceso de evaluación, aún en el caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del psicólogo, quien es, en última instancia, el que aplica e interpreta estos instrumentos. Así, la evaluación psicológica tradicional, se ha caracterizado por un enfoque objetivo en la medida que todas las

distinciones realizadas por el psicólogo parten de los datos arrojados por pruebas psicométricas, sin embargo esta objetividad es cuestionable, debido a que no se pueden considerar del todo objetivos los resultados de tests cuya estandarización no es del todo confiable. El enfoque subjetivo está dado por la interpretación que el psicólogo haga de estos resultados pero que se han limitado a la emisión de un diagnóstico clínico que tiende a la clasificación del sujeto de acuerdo a un parámetro dado por las mismas pruebas, dejando de lado la situación pedagógica, social y psicológica en la que los problemas del alumno surgen, de tal forma que el psicólogo se mantiene al margen del proceso educativo y en consecuencia la evaluación no modifica ni transforma esta tarea.

La insuficiencia de la medición para abordar el objeto de estudio de las ciencias sociales como es el caso de la educación, ha apuntado a la introducción de una metodología distinta, de carácter cualitativo. Esta metodología se basa principalmente en la descripción e interpretación de los fenómenos evaluados, en este caso, educativos.

A pesar de todo esto, no podemos dejar de lado que, al hablar de evaluación psicológica se alude también al campo disciplinar de la psicología, y ésta, como ciencia de la conducta, forma parte tanto de las ciencias sociales como de las ciencias biológicas, ya que no puede desprenderse de su nacimiento como disciplina científica ni negar la naturaleza bioquímica del hombre, independientemente de la gran influencia que el contexto social y cultural ejercen sobre él. Para la Psicología, como disciplina científica, mientras la evaluación cualitativa no tenga como base una medición objetiva, esta apreciación será sólo una opinión y no una evaluación.

La evaluación psicológica requiere hacer un esfuerzo por comprender el proceso de aprendizaje individual y grupal, a partir de una concepción no sólo de la psicología experimental, sino también de las ciencias del hombre, reconociendo el carácter cualitativo del aprendizaje.

Lo anterior nos dirige a la necesidad de empezar a integrar modelos y métodos cualitativos y cuantitativos de evaluación psicológica en el campo de la educación especial.

En resumen, el análisis de las dimensiones de la evaluación nos lleva a identificar la necesidad de un modelo evaluativo con un matiz dialéctico, que considere los diferentes rasgos de distinciones, a fin de arrojar datos significativos que coadyuven a plantear hipótesis explicativas confiables con base en las cuales se propongan estrategias de intervención psicopedagógicas dirigidas al logro de los objetivos del sistema de educación especial, para posteriormente extrapolar estos resultados a todos los ámbitos donde el alumno se desenvuelve y propiciar así, una mejor integración al medio familiar y social del cual forma parte.

II.2 La evaluación psicológica en el nuevo modelo educativo.

II.2.1 Evaluación e intervención

De manera genérica, la causa que induce a determinar la necesidad de la evaluación es la que dirige la acción evaluativa, de manera análoga a cómo el problema guía una investigación, de allí que en la evaluación psicológica, al igual que en la investigación metodológica, un problema bien planteado está ya medio resuelto. De esto deriva la importancia de definir bien la causa que motiva la evaluación. Para que la evaluación tenga sentido debe tener un propósito en términos de un objetivo útil para resolver el problema que planteó la necesidad de evaluación.

La evaluación psicológica en educación especial, como ya se indicó, busca resolver problemas derivados de las necesidades educativas especiales de los alumnos que allí se atienden, por lo tanto, su propósito será la toma de decisiones respecto a los procedimientos y estrategias de intervención

psicopedagógica más adecuados para propiciar la satisfacción de estas necesidades, y por ende coadyuvar al éxito de la integración educativa.

La Enciclopedia General de la Educación (1999 : 883), conceptualiza a la evaluación como *“el hecho de sopesar un determinado cúmulo de información acerca de un sujeto, de los contextos familiar, escolar y social en los que está inserto y de su interacción con ellos para tomar decisiones acerca de una intervención educativa o terapéutica, adoptar resoluciones o emprender acciones investigadoras que lleven a obtener nuevas informaciones que, a su vez, perfeccionen la evaluación y la intervención del sujeto en cuestión”*. Ahora bien, de manera específica, la misma referencia indica que la evaluación psicológica en educación especial es *“el proceso de recopilación, análisis y valoración de la información relevante de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificar las necesidades educativas especiales de determinados alumnos que presentan desajustes en su desarrollo personal, social y/o académico, y así poder fundamentar las decisiones respecto a la modalidad de escolarización más adecuada, la flexibilización del período de escolarización, la elaboración de adaptaciones curriculares, la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios y todos los aspectos necesarios para progresar en el desarrollo armónico de sus potencialidades”* (p. 885).

Entonces, el objetivo último de la evaluación es proceder con una finalidad eminentemente facilitadora de intervenciones en términos de acciones educativas, reeducativas o terapéuticas, sin las cuales, la evaluación dejaría de tener sentido pues se agotaría en sí misma. Al mismo tiempo, una intervención sin una evaluación previa carecerá de rigor, y si llega a tener éxito, será por casualidad y no por el concierto de un adecuado y ordenado proceder.

Ahora bien, la intervención resultante de esta evaluación debe a su vez ser evaluada también, con el objeto de verificar que esté siendo efectiva realmente para solucionar los problemas para los cuales fue diseñada y en caso de no ser así realizar los ajustes convenientes. Esto implica que la evaluación, como se especificó en el apartado anterior, es un proceso diacrónico en el que, no

obstante, pueden identificarse ciertos hitos de acuerdo al momento y objetivo de la evaluación : Una etapa de evaluación inicial o diagnóstica, una etapa procesual o formativa a lo largo de la intervención y una etapa final o evaluación de la intervención. A continuación describimos estos momentos evaluativos.

a) El diagnóstico o evaluación inicial .- De acuerdo con Galguera (1984 : 17) *"el diagnóstico es la evaluación inicial, previa a toda intervención, que nos proporciona la información indispensable para una programación adecuada del tratamiento a seguir"*. Esta información debe provenir de diversas fuentes y ser articulada de una manera congruente. Galguera (1984), afirma que para realizar el diagnóstico es necesario recurrir a las observaciones directas, a entrevistas con los padres, maestros, amigos, etc. para recabar datos con mayores niveles de especificidad que permitan derivar un procedimiento de intervención preciso.

En educación especial, esta evaluación se realiza con el fin de detectar la situación inicial del alumno, la naturaleza de las necesidades educativas especiales que presenta y las variables que las originan con el propósito de tomar decisiones respecto al diseño y planeación de la intervención requerida, por lo que la relación entre diagnóstico y evaluación es de antecedente-consecuente.

Si la evaluación inicial indica la intervención que se requiere para llevar a cabo el proceso educativo, debe encaminarse a identificar los conocimientos previos del alumno así como su estilo de aprendizaje para determinar qué tan listos están para recibir la enseñanza y cómo debe ser ésta. Evaluar lo que han aprendido, el grado en que retienen el aprendizaje, sus motivaciones, capacidades, antecedentes sociales y culturales así como sus logros y fracasos académicos. Esta información toma significado especial cuando se trata de preparar a menores con discapacidad, ya que indicarán qué adaptaciones al espacio físico y a las estrategias de enseñanza se requieren, para acomodar a las necesidades especiales del alumno la clase diaria (Harver, 1994). Independientemente del campo en que actúen, todos los maestros necesitan tomar decisiones sabias acerca de las estrategias y métodos que emplearán para ayudarles a los estudiantes a avanzar sistemáticamente hacia los propósitos de

aprendizaje y para ello necesitan algo más que una noción vaga de lo que son los propósitos y objetivos educativos para ordenarlos, adecuarlos y desarrollar el plan que proporcione una dirección hacia el logro de éstos. Lo anterior implica también evaluar y conocer los planes y programas de estudio, propósitos y contenidos así como estrategias metodológicas. Corresponde al psicólogo coadyuvar en esta evaluación, para sugerir las adecuaciones curriculares de contenido y metodológicas más coherentes a la situación inicial de cada alumno. El diagnóstico psicológico debe dirigirse a evaluar también los planes y programas a los que, de acuerdo con la integración educativa, deben tener acceso los alumnos con necesidades educativas especiales. Posteriormente y a partir de este diagnóstico, se deben determinar las estrategias de intervención más adecuadas a cada caso en términos de adaptaciones curriculares, estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación del aprendizaje y el requerimiento de programas adicionales a los que ya se incluyen en los planes de estudio.

b) La evaluación procesual o formativa.- Esta evaluación se debe realizar durante el proceso de aprendizaje, con el fin de valorar si las estrategias de intervención sugeridas a través de la evaluación diagnóstica están siendo efectivas o requieren de modificaciones. Este tipo de evaluación transcurre a la par con la intervención y es ésta el foco de evaluación, de manera tal que la toma de decisiones irá encaminada a modificar o no el procedimiento de intervención sobre la marcha.

De acuerdo a Stenhouse (1998), el psicólogo debe ser curioso respecto al proceso de aprendizaje y no dejarse dominar por sus conclusiones iniciales, ya que los datos de la evaluación inicial no son inamovibles ni están exentos de error, y por tanto no debe considerarse el aula como un lugar donde se aplicarán hallazgos de laboratorio sino como un sitio donde refutarlos o confirmarlos.

La evaluación procesual permitirá hacer ajustes a los programas de intervención psicopedagógica de acuerdo con la información que recabe. Debe ser una actividad continua a lo largo del proceso de enseñanza, desde el

momento en que se introduce el programa hasta el final del mismo, dando cuenta de huecos y avances en el aprendizaje que no se previeron durante la planeación. El uso de esta evaluación permite asegurarse de no empujar al alumno hacia objetivos que aún no están preparados a alcanzar, y evitar así, el darse cuenta del fracaso de un programa cuando éste ya finalizó.

Los registros, cualquiera que sea su forma, son una parte fundamental de la evaluación procesual, ya que permitirán observar, a través de su graficación, los progresos del alumno y/o los cambios en las estrategias de intervención con base en los datos obtenidos.

Cuando el psicólogo realiza una evaluación a lo largo de un proceso de intervención, está en posibilidades de asesorar a los maestros acerca de la necesidad de desarrollar nuevos estilos de enseñanza o bien de orientar a los padres acerca de cómo reforzar el aprendizaje de su hijo en casa de acuerdo a los avances y/o dificultades que el niño presente en el aula.

La evaluación psicológica procesual permite verificar el éxito de la intervención o bien dar cuenta de sus defectos, problemas o dificultades para corregirlos.

c) Evaluación final.- La evaluación final tiene el propósito de verificar el logro de los objetivos del programa de intervención al final del mismo, así como el grado en que fueron alcanzados (Olmedo, 1999).

Para llevar a cabo la evaluación final es indispensable tener bien claras y definidas las metas del programa de intervención, en términos de los cambios que se espera producir en los alumnos, a fin de comprobar si realmente se consiguieron. Los procedimientos de evaluación que utilice el psicólogo al final de la intervención deben tener relación directa con los objetivos conductuales que se estipularon al inicio del mismo, así como con las estrategias de enseñanza propuestas para alcanzarlos; de forma tal, que *la congruencia entre objetivos establecidos, estrategias de enseñanza y procedimientos de evaluación son muy importantes para asegurarse de evaluar la conducta que se enseñó a los alumnos a desempeñar* (Harver, 1994 : 188).

El objetivo de la evaluación final será entonces valorar la eficacia de la intervención realizada, el nivel en que los objetivos y propósitos planeados en ella fueron alcanzados y la permanencia de los mismos, a fin de tomar decisiones acerca de los programas de intervención subsecuentes, tanto en términos de continuar con las mismas estrategias de intervención si fueron exitosas, modificarlas si fallaron e incluso, al conocer el grado en que el alumno logró adquirir las conductas planeadas, éstas se convierten en los nuevos niveles iniciales del alumno para comenzar otro programa de intervención. Es así como el proceso de evaluación adquiere su condición diacrónica, en donde no hay un final definitivo; la evaluación es un proceso continuo que transcurrirá mientras dure la práctica educativa.

En resumen, para planear un programa de enseñanza es necesario tener una visión clara sobre las destrezas y/o información que el alumno debe haber adquirido al final del programa de intervención, y sobre las destrezas y/o información que posee al iniciarlo. El programa proporciona una ruta desde su comienzo hasta su término, por la cual se irán desarrollando las destrezas planeadas. La lógica de esta postura es que la intervención psicopedagógica implica una serie de comportamientos intencionales que tienen cierta finalidad, la cual debe plantear con claridad los cambios que se desean obtener. El camino para lograrlo también debe estar bien definido y, de esta manera se estará en posibilidad de comprobar si la meta ha sido alcanzada. Para poder tener éxito en la intervención es inminente entonces, la evaluación, pues es la que se encargará de lograr la claridad y definición de las metas que se pretenden alcanzar con el programa de intervención y diseñarlo con base en ellas.

II.2.2 Constructivismo y evaluación psicológica

Ya se ha hecho hincapié, en que la evaluación como tal carece de una teoría propia que le de sustento (Díaz, 1997) razón por la que se ha sustentado en posturas reduccionistas como la medición o bien incongruentes con el contexto donde se lleva a cabo, como es el caso de la evaluación clínica en el área

educativa. La evaluación psicológica en educación especial debe compartir sus enfoques teóricos a fin de poseer una fundamentación congruente con la práctica educativa que contextualiza la función evaluativa. Es así como los modelos teóricos vigentes en que se basa el proceso enseñanza-aprendizaje, deben sustentar también la evaluación del mismo.

Recientemente se han generado nuevos enfoques en la psicología de la educación, entre los que destacan las aportaciones de la denominada concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa.

Esta postura constructivista reviste especial importancia en el terreno de la educación especial en nuestro país, dado que es el sustento teórico de los nuevos planes y programas de la educación básica y por lo mismo son los que fundamentan el currículo de las instituciones de educación especial al cual, de acuerdo la política de integración educativa, debe acceder el alumno con necesidades educativas especiales.

El principio básico del constructivismo es la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares y este proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales : los conocimientos previos y la actividad externa o interna que el aprendiz realice, teniendo como elemento clave para lograr la construcción de conocimientos, el logro de un aprendizaje significativo (Díaz, 1998).

Díaz Barriga (1998) afirma que, de acuerdo con Ausubel, para que un aprendizaje sea significativo debe reunir varias condiciones : la nueva información debe relacionarse de manera no arbitraria con lo que el alumno ya sabe ; el aprendizaje dependerá de la disposición del alumno por aprender y también influirán la naturaleza de los materiales y contenidos de aprendizaje.

Siguiendo este orden de ideas, para propiciar un aprendizaje significativo, se deben dar las condiciones ya mencionadas y es a través de la evaluación como pueden lograrse. Cuando se dice que la nueva información debe tener relación con lo que el alumno ya sabe, se implica la evaluación de sus conocimientos previos a fin de detectar sus prerrequisitos para el nuevo

aprendizaje o el nivel inicial en el que se encuentra respecto a él. De esta manera, la evaluación nos indicará si el alumno está preparado o no para la nueva información.

La disposición del alumno es así mismo, primordial para el aprendizaje significativo, razón por la cual el docente debe comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos. La evaluación que realice el psicólogo debe encaminarse a la investigación de esas variables actitudinales de los alumnos, a fin de compartir sus hallazgos con el maestro y, colaborativamente buscar y aplicar los principios más efectivos para despertar la motivación del educando al aprendizaje.

Se habla también de materiales y contenidos de enseñanza, los cuales deben ser adecuados tanto al nivel del niño, a sus características diversas como a los objetivos que se pretendan lograr. Esto implica la evaluación curricular, a fin de realizar las adecuaciones curriculares, metodológicas y conceptuales, pertinentes a las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad.

Ahora bien, el constructivismo se ha constituido a partir de la convergencia de aportaciones de diversas teorías del aprendizaje, entre las que se pueden mencionar las aportaciones de Jean Piaget quien estudió el proceso de construcción del conocimiento del niño con base en su desarrollo cognitivo; la teoría de Lev Semínovich Vygotsky que indica que las interacciones sociales afectan de forma fundamental la actividad cognitiva y, por ende el aprendizaje; las aportaciones ya descritas de Ausubel respecto al aprendizaje significativo y asimilación, entre otras (Klinger, 1999).

Todas las aproximaciones constructivistas de la educación, empero, coinciden en la participación activa del alumno y en la relevancia tanto de los factores cognitivos como los afectivos y ambientales en su proceso de construcción del conocimiento, tal y como lo postula el enfoque cognitivo-conductual. Klinger (1999:3), citando a Carretero, menciona que el constructivismo sostiene la idea de que *"el individuo, en sus aspectos cognitivos, de conducta social y afectivos, no es un mero producto del ambiente, como lo*

plantea el conductismo, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, como sugiere el cognoscitivismo, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de esos factores".

En consecuencia, se requiere una evaluación psicológica encaminada a obtener información relevante tanto de las variables cognitivas como socioculturales y afectivas que inciden en el alumno. Esta información debe permitir tomar decisiones respecto a la intervención psicopedagógica que propicie el aprendizaje significativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. El modelo de evaluación debe sustentarse en una teoría psicológica congruente con estos principios educativos como es el caso de la teoría cognitivo-conductual.

CAPÍTULO III

LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA COGNITIVO CONDUCTUAL

III.1 El enfoque cognitivo conductual : antecedentes teóricos

III.1.1 Situación social y actividades cognitivas : la teoría de Vygotsky

La psicología cognitiva universal tiene una gran influencia del trabajo de Lev Semionovich Vygotsky (1898-1934) quien inspiró y dio la fundamentación de gran parte de las aplicaciones prácticas de la psicología cognitiva en el salón de clases (Klinger , 1999).

Vygotsky enfatizó los orígenes sociales de los procesos mentales o cognitivos como el lenguaje y el pensamiento y fue uno de los primeros en combinar la psicología cognitiva experimental con la neurología y la fisiología. La teoría de Vygotsky busca en la ontogénesis, al igual que Piaget, la explicación de las funciones cognitivas superiores que realiza un sujeto al resolver una tarea.

Para Brossard (1995), en el marco de la teoría Vygotskyana, las regulaciones internas reflejan la aplicación en uno mismo de controles internos inicialmente ejercidos por otro, es decir que el desarrollo cognitivo va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Entonces, en lugar de quedarse al interior de una *"epistemología individualista"*, como lo hizo Piaget, Vygotsky invita a concebir el desarrollo cognitivo al interior de situaciones de interacción , lo cual lleva implícito en ello la importancia de las situaciones sociales y comunicativas donde el niño se desenvuelve como un punto de partida para la evaluación psicológica que busca la explicación de los comportamientos cognitivos .

Una situación psicosocial, entendida como *"lo psíquico y social anterior a toda iniciativa del o los participantes ubicados en situaciones sociales organizadas en relación a ciertos fines y acciones"* (Brossard, 1995 :115), pone a disposición de los actores modos de acción que son roles sociales para actuar eficazmente en una situación. En este contexto más que aprender a hablar, un niño aprende a seleccionar variables juzgadas como pertinentes y construir un conjunto de representaciones.

Mientras las situaciones psicosociales están dadas, las situaciones comunicativas surgen al interior de éstas, de modo tal que el adulto introduce progresivamente al niño en el universo de la cultura y en el lenguaje. Lo anterior implica que el niño se encuentra obligado a significar a otros sus intenciones y los objetos sobre los que se centran sus acciones antes de estar en nivel de significarlas o representarlas a sí mismo.

Con respecto a lo anterior, Deleau concluye que *"La acción propia se exterioriza a los ojos del niño y se refleja en la respuesta del otro antes de interiorizarse"* (Brossard, 1995 :116). De esta forma, dentro de las situaciones comunicativas surgen las primeras representaciones mentales y el adulto introduce los primeros significantes lingüísticos cuyos significados van a descontextualizarse y a diferenciarse progresivamente.

Es de esta manera como una situación discursiva es construida por los interlocutores con la ayuda de medios esencialmente lingüísticos y, cuando el niño es capaz de reconstituir por sí mismo una situación discursiva inicialmente dada en una situación de interlocución, el menor inaugura nuevas formas de actividad cognitiva.

Ahora bien, aunque para Vygotsky el espacio mental es el lugar por excelencia donde ocurren las actividades cognitivas, dada la génesis social de

mismas, se niega a buscar su explicación *"en el fondo de un cerebro o dentro de un alma desconectada de lo físico"* (Klinger, 1999 : 23).

Si, como Vygotsky creía, la internalización de los sistemas producidos culturalmente implican transformaciones de la conducta y forman un puente entre formas tempranas y tardías de desarrollo del individuo, se hace evidente la necesidad de evaluar ese contexto social y cultural en que se encuentra inmerso el niño para buscar las explicaciones de sus comportamientos, incluso los encubiertamente cognoscitivos.

Vygotsky opinaba que el método científico de investigación del psicólogo que usualmente consistía en tomar como base el modelo estímulo respuesta, presentando al sujeto a algún tipo de situación de estímulo evocando el fenómeno de estudio de manera controlada, difícilmente puede servir de base para la evaluación de las formas más elevadas de la conducta humana ya que sólo determinaban la variación cuantitativa en diferentes etapas de desarrollo. Insistió en encontrar nuevos métodos de investigación y evaluación que dieran cuenta de explicaciones cualitativas de los comportamientos cognitivos del hombre, para lo cual sugirió tres principios básicos : el primero indica analizar los procesos, no los objetos, a través de una observación de varios días o semanas del sujeto inmerso en su contexto social que permita una evaluación dinámica y explicativa de sus conductas ; el segundo principio sugiere privilegiar la explicación sobre la descripción de los fenómenos evaluados y, en tercer término, dirigir la evaluación hacia la conducta fosilizada entendiendo ésta como las funciones rudimentarias que ligan el presente con el pasado del sujeto y sus funciones superiores con sus funciones primarias (Klinger, 1999).

De esta manera, según Vygotsky, el método de estudio y evaluación de la Psicología será dinámico en tanto estudie los procesos de cambio con nuevas formas y procedimientos cualitativamente diferentes a los tradicionalmente empleados.

III.1.2 La teoría del procesamiento de la información

La teoría del procesamiento de la información surge cuando algunos investigadores como Chomsky, Simon, Newell y Miller, consideran necesario contar con una ciencia relacionada con la mente, y desarrollan una rama de la psicología que permita el estudio de los procesos mentales con base en modelos dentro de una metáfora computacional (Klinger, 1999 : 58). Esta ciencia cognitiva opera en tres niveles : el superior que trata de explorar la adquisición de conductas cognitivas como pensamiento y lenguaje a través de programas experienciales ; el nivel intermedio que busca definir los sistemas lógicos que usa el niño para adquirir esas conductas y, finalmente, el nivel básico que se interesa por los mecanismos subyacentes a las actividades cognitivas.

Klinger (1999), asevera que, de acuerdo a Estes, el procesamiento humano de información surge a partir de la construcción de modelos conceptuales referentes al funcionamiento de las representaciones mentales lo que genera una secuencia de eventos que ocurren mientras la información estímulo se transforma a través de operaciones perceptuales y cognitivas, en formas codificadas que pueden preservarse en la memoria organizada.

Este modelo distingue entre inteligencia y procesamiento de la información aduciendo que la inteligencia es una construcción hipotética susceptible de medición psicométrica, la cual proporciona una indicación de la cantidad de conocimiento que posee una persona pero sin decir por qué medios lo ha adquirido , mientras que el procesamiento de la información trata de describir la forma en que se desarrollan el aprendizaje y la solución de problemas. Para estudiar el procesamiento de la información, los teóricos cognitivos utilizan dos sistemas de organización interna : el sistema representativo que incluye la organización, percepción e interpretación de la información que se recibe por los sentidos y actúa como entrada (input) en el proceso del pensamiento, y el sistema ejecutivo, que incluye procesos tales como la planeación, control, examen y evaluación que dirigen el sistema representativo (Ashman, 1998).

Uno de los modelos basados en esta teoría es el modelo de integración de la información de Das, el cual es una representación de las hipótesis de Luria sobre las funciones del cerebro en términos de la interacción de las áreas de la corteza cerebral en la realización de cualquier tarea. De acuerdo a Ashman y Conway (1998), este modelo describe la cognición como una interacción de actividades de entrada, almacenamiento y recuperación (llamadas codificación) y actividades de planeación (ver figura 1) y tiene 4 componentes :

1.- **La entrada sensorial** que consiste en la transmisión de la información a cualquiera de los receptores sensoriales. Esta información puede llegar como una unidad completa o como una serie de estímulos.

2.- **El registro sensorial** que se encarga de seleccionar la información que llegará al procesador central a través de la interacción entre la estimulación y la atención.

3.- **El procesador central** que consta de dos componentes principales : por una parte la codificación simultánea y sucesiva y por otro lado la planificación y la toma de decisiones. La codificación simultánea consiste en el procesamiento reconocible como un todo, mientras que la codificación sucesiva consiste en el procesamiento de la información en forma serial. El tipo de codificación que tiene lugar en el procesador central es independiente de la forma en que la información es recibida por el receptor sensorial. El segundo componente que implica el uso de la planificación y toma de decisiones será un factor principal en la elección de la forma correcta de codificación.

4.- **La salida** que también puede ser simultánea o sucesiva puede ser una conducta o acción específica o bien una resolución de actividad mental que no implique ninguna conducta observable

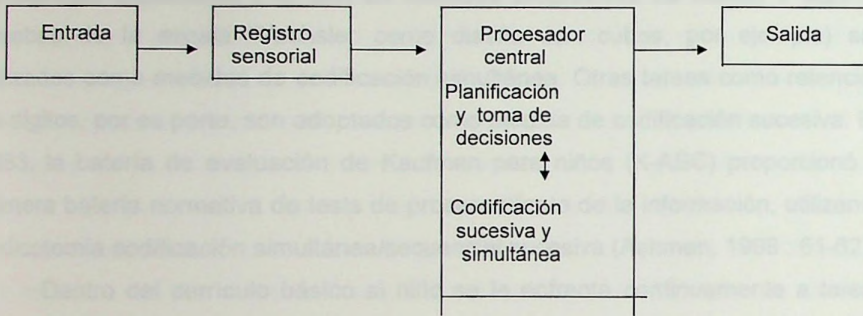


FIGURA 1. Una representación del modelo de integración de información

Esta teoría trata de explicar el aprendizaje y por tanto las dificultades que presentan los sujetos para acceder a él, con base en las estrategias utilizadas para procesar la información. Desde esta perspectiva, las dificultades para aprender son derivadas de una inadecuada selección de estrategias de codificación o planificación. En este sentido, la evaluación psicológica debe encaminarse a detectar cómo recibe el alumno la estimulación del exterior, cómo selecciona la información y qué estrategias utiliza para procesarla. La evaluación nos permitirá entonces, diseñar la intervención conveniente para modificar o mejorar las estrategias de procesamiento de información utilizadas por el niño o bien, para adecuar la información que se le brindará a sus competencias de entrada, registro y procesamiento. Un ejemplo sería adecuar la estimulación que reciba un sordo para que sea capaz de recibirla, entrenar a un alumno a seleccionar los estímulos a los que debe atender o enseñarle a seleccionar la estrategia de codificación, simultánea o sucesiva, según sea conveniente a la información dada.

Los instrumentos psicométricos tradicionales presentan al alumno ítems que requieren el uso de aspectos codificadores y planificación. Das ha investigado y adaptado algunos de estos instrumentos para ser interpretados desde la perspectiva de la teoría del procesamiento de la información. Así, pruebas que fueron elaboradas inicialmente para medir la capacidad intelectual o

deficiencias específicas (el test de matrices progresivas de Raven y algunas pruebas de la escala Wechsler como diseño con cubos, por ejemplo) son utilizados como medidas de codificación simultánea. Otras tareas como retención de dígitos, por su parte, son adoptados como medida de codificación sucesiva. En 1983, la batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC) proporcionó la primera batería normativa de tests de procesamiento de la información, utilizando la dicotomía codificación simultánea/secuencial sucesiva (Ashman, 1998 : 61-62).

Dentro del currículo básico al niño se le enfrenta continuamente a tareas que requieren procesar información a través de estrategias de codificación específicas ; cuando se busca la comprensión global de un texto por ejemplo, se implica el uso de codificación simultánea, mientras que cuando se requiere seguir instrucciones se necesita utilizar codificación sucesiva. Entonces, el mismo currículo puede ser una fuente de información para el psicólogo cuando evalúa las estrategias de procesamiento de información que utiliza el alumno con necesidades educativas especiales.

III.1.3 Aportaciones del enfoque conductual a la evaluación psicológica

El nacimiento del enfoque conductual se caracterizó por una radical oposición a los planteamientos que situaban la causalidad de la conducta en factores internos a la persona y rechazaban la idea que la conciencia sea el objeto de estudio de la psicología, con el argumento de que, dada la naturaleza experimental de la psicología como ciencia, su objetivo era la conducta observable y sus relaciones con el entorno por medio de los procesos de aprendizaje.

Verdugo (1996) hace alusión a tres antecedentes que posibilitaron el surgimiento del enfoque evaluativo conductual : La crisis de la evaluación tradicional, lo inadecuado del modelo médico y el diagnóstico psiquiátrico para explicar problemas psicológicos y la necesidad de aplicar los paradigmas científicos a la práctica psicológica. Existe, entre los psicólogos conductuales un rechazo al término evaluación, al asociarlo con la evaluación tradicional. Sin

embargo este rechazo es específico a esta forma de evaluación y no a la evaluación en general por lo que se determina la necesidad de evaluaciones alternativas encaminadas a evaluar la conducta observable. Es así como surge el análisis conductual aplicado, el cual es un método de evaluación basado en los principios de la psicología experimental, que analiza y explica la conducta en función, exclusivamente, de las variables situacionales (Verdugo, 1996). El análisis conductual aplicado busca detectar los déficits y excesos de la conducta en términos de frecuencia, intensidad, duración, adecuación y condiciones estimulantes. El análisis conductual aplicado evalúa los antecedentes y consecuencias de las conductas de los sujetos dentro del contexto social en el que ocurren ya que en estos factores, de acuerdo a los principios de la psicología conductual del aprendizaje, se encuentra la explicación de cómo fueron adquiridas. De esta manera, la evaluación se centra en las variables ambientales pues en ellas está la explicación de las conductas problemas específicos y no en sus causas subyacentes. No se niega la existencia de variables intrínsecas al organismo, lo que se niega es que estas variables sean objeto de estudio de la Psicología. El propósito es construir una ciencia de la conducta por lo que se extreman los rigores metodológicos en la evaluación, la cual sólo debe reconocer la conducta manifiesta en su interacción con el ambiente. Esta evaluación se basa en datos objetivos y exactos, que se presentan de manera cuantitativa y se recogen, preferentemente de la situación natural.

La evaluación y la intervención están estrechamente ligadas dentro de este enfoque, por lo que la evaluación no sólo describe y explica sino que también participa en su modificación. Esta estrecha relación entre la evaluación y la intervención, ha sido uno de los aspectos sobresalientes de la evaluación conductual y, de hecho, se debe al enfoque conductual la idea de que la evaluación no termina con el diagnóstico inicial en términos de la descripción de la conducta problema y la selección de conductas objetivo, sino que también implica diseñar y evaluar un programa de intervención a lo largo de su implementación, así como evaluar los resultados finales de la misma.

Lo anterior, en el caso de la evaluación psicológica en educación especial, implica que ésta debe centrarse en la detección de las habilidades y competencias de los alumnos, así como sus excesos, déficits y carencias que pudieran estar incidiendo en la presencia de necesidades educativas especiales. Este diagnóstico debe también evaluar los reforzadores a los que el alumno responde y pudieran utilizarse como motivadores en el plan de intervención y, así mismo, indagar los antecedentes y consecuentes que originan y mantienen conductas disruptivas o problemáticas que pudieran estar interfiriendo con el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez hecho el diagnóstico se puede proceder a diseñar el plan de intervención, el cual, de acuerdo a los principios de este enfoque también será evaluado a fin de detectar avances o dificultades y realizar ajustes sobre la marcha. Finalmente se evalúa al terminar el programa de intervención para conocer los resultados finales obtenidos y el mantenimiento de los mismos.

Aunque este enfoque conductual ha sido duramente criticado por su rigor metodológico y por la limitación a la consideración de conductas observables cuando se ha evidenciado la existencia de variables encubiertas, afectivas y cognitivas que inciden sobre la conducta, no se puede negar la importancia y significado de sus aportaciones a la psicología en general y a la evaluación psicológica en particular, sobre todo en la referencia indiscutible de la influencia del ambiente y el contexto social y cultural en el que se encuentra inserto el sujeto para determinar su comportamiento, sus habilidades o la falta de éstas. El mismo Vygotsky, teórico de naturaleza indiscutiblemente cognitiva, enfatizaba la influencia cultural y social como fuente de origen de los procesos cognitivos.

Ahora bien, entre los mismos teóricos conductuales empieza a gestarse la controversia acerca de la rigidez del conductismo metodológico, generando una etapa a la que Verdugo (1996) denomina como "crisis revisionista", caracterizada por el surgimiento de enfoques contradictorios en la evaluación conductual que analiza la conveniencia de integrar esfuerzos en el curso general de la evaluación psicológica. La obra de Albert Bandura es primordial en el desarrollo de modelos

conductuales alternativos de evaluación, ya que abrió camino a los procesos cognitivos y de tipo simbólico, al indicar su papel en la adquisición y modificación de la conducta del individuo, y así, acabar con el determinismo exclusivamente ambiental que predominaba al demostrar la importancia de la interacción sujeto-medio en la explicación del funcionamiento psicológico de las personas. Bandura propone un determinismo recíproco entre el ambiente, la conducta y los procesos cognitivos, por lo que puede calificársele de interaccionista (Verdugo, 1996 : 46).

Este modelo se ha ido definiendo hacia posturas cada vez más cognitivas, en donde la conducta es una función del ambiente *percibido* (Verdugo, 1996 :48). Lo anterior implica que son las variables cognitivas como la atención, concentración, percepción, memoria, pensamiento y todos los factores que intervienen en el procesamiento de la información, quienes incidirán sobre el aprendizaje del alumno. De lo anterior se desprende la necesidad de evaluar estos procesos cognitivos, que junto a las variables del entorno influyen en las necesidades educativas especiales de los alumnos. En esta evaluación, los procesos cognitivos son explicados a través de los mismos principios del aprendizaje, pero existe mayor flexibilidad en los métodos de análisis de la actividad humana. Al igual que en el modelo conductual, en este enfoque el aspecto evaluativo va tras la intervención.

Según Verdugo (1996), el análisis retrospectivo de las ideas conductistas en cuanto a las relaciones entre la conducta y la cognición, se pueden reconocer cuatro posturas diferentes : **El exclusionismo cognitivo** (Watson, Skinner) donde los factores cognitivos se entienden como una consecuencia total del ambiente ; **La primacía conductual** (Wolpe) que entiende a las cogniciones como conductas sujetas a las mismas leyes de las conductas manifiestas pero sin interdependencia y sin poder causal sobre la conducta ; **La primacía cognitiva** (Beck y Ellis) en la cual las cogniciones son primordiales y determinan la aparición de las conductas manifiestas de los sujetos así como sus estados afectivo-emocionales y, finalmente **El interaccionismo recíproco** (Bandura, Mahoney, Meichenbaum) que es la postura que da origen al enfoque conductual-

cognitivo, asumiendo la influencia recíproca entre conducta y cogniciones y por ende la necesidad de evaluar ambas en interacción.

III.2 Evaluación cognitivo conductual : un modelo integrador

La evaluación psicológica, como hemos venido analizando, ha experimentado importantes cambios, tanto teóricos como metodológicos. En su fase inicial se concedió gran valor a las variables del sujeto como elementos determinantes de su conducta, requiriéndose entonces el análisis cuantitativo y cualitativo de las variables intrapsíquicas que eran consideradas como características estables, consistentes y determinantes de las actuaciones presentes y futuras del sujeto. La evaluación en esta fase se relacionaba con métodos de detección de las diferencias psicológicas desarrollados por la psicometría .

Más tarde, la evaluación se dirigió al estudio del contexto próximo sobre la acción del sujeto, aparecieron así los modelos centrados en el análisis de la conducta como respuesta a estímulos o situaciones del ambiente. Esta evaluación se basaba en la observación de las manifestaciones externas de la conducta sin permitir la inferencia en relación a lo que el sujeto piensa, desea, siente o hace. Fueron así adquiriendo progresivamente mayor relevancia los contextos en los que los comportamientos externos tenían lugar, dada la importancia que las variables ambientales tenían en la determinación y explicación de dichas conductas. De esta manera las técnicas psicométricas son abandonadas, así como la evaluación de los procesos cognitivos por considerarse metodológicamente inabordables.

Posteriormente, el análisis de la influencia directa del ambiente en las conductas de los sujetos se hace insuficiente y se acepta la existencia de otras variables igualmente significativas como la motivación del sujeto, sus representaciones mentales, etc. De este modo, el sujeto es de nuevo tomado en consideración al valorar la importancia de los procesos cognitivos en términos de



cómo percibe, cómo piensa, cómo memoriza, cómo atiende, así como de las variables emocionales.

A este respecto, Bandura precisó que las perspectivas conductistas tradicionales del aprendizaje son incompletas, ya que dan una explicación parcial del mismo al pasar por alto aspectos importantes como las influencias sociales y las variables cognitivas. Bandura distingue entre el aprendizaje que es adquisición del conocimiento y la conducta que es la ejecución observable de ese conocimiento, sugiriendo que todos sabemos más de lo que mostramos ; de ahí que se requiera una teoría que considere importantes tanto los factores internos como externos, y tome en cuenta los eventos asociados al entorno, factores personales como pensamiento y motivación así como la conducta manifiesta, denominando a esta interacción determinismo recíproco (Woolfock, 1996 :220).

La evaluación psicológica en esta posición debía *“analizar el valor causal recíproco y transaccional entre las variables de la persona y de las situaciones en relación con los contextos en que se presentan las conductas. Estas posturas dan origen al enfoque cognitivo-conductual cuya perspectiva radica en la consideración del sujeto como un ser activo, capaz de manipulación y representación de símbolos en constante diálogo interactivo con la realidad, con reconocida capacidad para tratar la información de su entorno, y con mecanismos de control para autorregularlos. Así, la evaluación supone un importante cambio en el objeto de análisis, que se focaliza en el estudio del conjunto de regulaciones y mecanismos por los cuáles el sujeto interpreta la realidad”* (Forns, 1993 : 175).

Al igual que otros enfoques conductuales, la evaluación cognitivo-conductual está orientada hacia la intervención, una intervención tendiente a modificar la conducta mediante cambios en los conocimientos intelectuales y sociales del individuo, excluyendo intervenciones extremadamente conductistas o extremadamente cognitivas (Ashman, 1998 :45). La evaluación cognitivo-conductual entonces, *“es un modelo de evaluación interactivo que da cuenta de todas las relaciones entre factores cognitivos, conductuales y afectivos”* (Verdugo, 1996 : 49).

De acuerdo con la Enciclopedia General de la Educación (1999), la evaluación cognitivo-conductual trata de analizar los procesos cognitivos y afectivos que todavía se hallan en sus inicios, tanto por lo que a formalización teórica se requiere como a las técnicas y sistemas de exploración que se utilizan y que, por el momento, siguen siendo los tradicionales, aunque se están creando sistemas de organización de los constructos cognitivos, tareas de categorización de información o métodos de análisis de tareas para conocer los mecanismos de solución de problemas. Todo el enfoque cognitivo-conductual, en especial el ligado al procesamiento de la información, permite una evaluación psicológica de mayor profundidad.

Las aportaciones del método clínico de Piaget, que consiste en plantear a los niños conflictos cognitivos y observar la forma en que éste los enfrenta y responde a ellos, también han sido significativas para abordar la exploración y evaluación de los procesos cognitivos y el análisis de los mecanismos que subyacen, en las estructuras cognitivas o en la manera de integrar los nuevos datos.

Actualmente es difícil entender la evaluación psicológica como un tarea de análisis de conductas manifiestas o de situaciones aisladas de otras variables, como tampoco es útil intentar evaluar los procesos por sí mismos, sin referencia a los aspectos situacionales. De esta manera, la evaluación cognitivo-conductual acepta la complejidad de la conducta humana y da un gran peso al análisis de la globalidad de la conducta y su interacción con la realidad (Forns, 1993).

Aplicando este enfoque a la educación especial, si un alumno no progresa, el psicólogo debe investigar qué factores cognitivos están contribuyendo de manera importante en la falta de avance observado; debe averiguar de qué modo piensa el sujeto cuando afronta las tareas escolares y qué deficiencias y recursos refleja tal forma de afrontamiento (Alonso, 1997:111). Es necesario que esta evaluación se realice dentro del contexto donde se llevan a cabo estas tareas a fin de conocer no sólo lo que el alumno hace sino porqué lo hace, ya que como se mencionó antes y tal y como lo afirma Forns (1993:176), *"el niño sujeto a la*

evaluación psicológica está inmerso en contextos educativos, familiares y sociales estrechamente determinantes de su conducta, por lo que una evaluación adecuada no puede prescindir del análisis de tales contextos, ni olvidar la influencia del macrocontexto socioeconómico y cultural que afecta al menor a través de los ámbitos familiares y escolares y la creciente presión de los sistemas educativos informales como de los medios de comunicación". Se requiere entonces, evaluar también el ambiente aúlico, escolar y familiar del alumno.

Analizar los procesos básicos que intervienen en el aprendizaje demanda poseer modelos de evaluación específicos que orienten la recogida de información y que permitan decidir, a partir de la misma, qué ayudas proporcionar a los alumnos para que adquieran las estrategias cognitivas cuya carencia les impide progresar ; así mismo de qué manera intervenir en el contexto a fin de adecuarlo a las necesidades de los alumnos, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje significativo.

Este modelo de evaluación debe detectar si el alumno posee las habilidades necesarias para el aprendizaje, para lo cual, se sugiere que el psicólogo se oriente a examinar qué tipo de conocimientos conceptuales y procedimentales constituyen el prerrequisito indispensable para asimilar la nueva información y, posteriormente en qué medida el alumno los posee (Alonso , 1997 : 115).

Es conveniente que el psicólogo evalúe cuáles son las principales estrategias de aprendizaje del alumno que constituyen su estilo de aprendizaje, así como las condiciones en que es conveniente su utilización, a fin de valorar si el conocimiento y uso que el alumno hace de las mismas es el adecuado. Es necesario también evaluar en qué medida el alumno reflexiona sobre lo aprendido y lo relaciona con sus nuevas experiencias, si practica lo aprendido dentro y fuera del contexto escolar ya que es sólo a través de la generalización y la práctica del aprendizaje que éste se consolidará.

En resumen, la evaluación cognitivo-conductual hace énfasis en la investigación de los procesos cognitivos con que el alumno cuenta y los que le

hacen falta, las estrategias de procesamiento de información que utiliza y si este uso es funcional para el objetivo de aprendizaje y así mismo la influencia de los contextos, escolar, familiar y social del alumno, así como de los factores afectivos en la aplicación adecuada o no de estas estrategias cognitivas. El objetivo de la evaluación es describir y explicar los procesos cognitivos desadaptados o inadecuados que se encuentran en la base de la conducta problema o en la presencia de necesidades educativas especiales, para estar en posibilidad de derivar intervenciones consistentes en facilitar experiencias de aprendizaje que permitan modificar las cogniciones y los patrones de conducta (afectivos, cognitivos, manifiestas, etc.) ligados a dichas necesidades educativas.

Al evaluar esta interacción de variables se estará en posibilidad de analizar e interpretar la información recabada a fin de determinar los factores que influyen en las dificultades de los alumnos y que los hacen presentar necesidades educativas especiales, y entonces tomar las decisiones oportunas y adecuadas para diseñar e implementar un programa de intervención psicopedagógica que incida en todos los contextos donde el alumno participa, para favorecer de esta forma, la asimilación de un aprendizaje significativo que sea aplicable a la vida del sujeto.

CAPÍTULO IV

LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN LA ZONA ESCOLAR 01 DE EDUCACIÓN ESPECIAL

IV.1 Educación especial en Sonora : la zona escolar 01

En el Estado de Sonora, fue a finales de los años 50's, durante el gobierno del Lic. Alvaro Obregón Tapia, que se inicia la capacitación del profesorado para brindar atención a menores con requerimientos de educación especial. Como producto de esta preparación se crea el primer Centro de Educación Especial en Sonora con el nombre de Instituto Médico Pedagógico, en las calles Aguascalientes y Matamoros, lugar donde se instalaron varias escuelas para brindar el servicio, las cuales fueron reinstaladas después al norte de la ciudad, en el fraccionamiento Bugambilias (López, 1980).

Inicialmente, el Instituto Médico Pedagógico atendía menores con diferentes problemáticas, pero posteriormente se vio la necesidad de atender problemas específicos, siendo la primera escuela el Instituto Alpha, encargado de atender concretamente el área de deficiencia mental.

De acuerdo con López (1980), es durante el gobierno del Lic. Carlos Armando Biebrich Torres (1973/1975) que se instituye la Coordinación Federal de Educación Especial, y poco después, siendo gobernador el Dr. Samuel Ocaña García (1981/1986) se impulsa, mediante el programa DIF, la construcción de edificios, plazas para personal, transporte y equipo. En esta época se inicia un proceso de sistematización del servicio, debido a la normatividad técnico-operativa elaborada por la Dirección General de Educación Especial.

Entre 1984 y 1986 se da el período de expansión de las escuelas de educación especial en todo el estado y entre 1987 y 1989 se formaliza la estructura orgánica de educación especial con las plazas de supervisor de zona y

director de escuela, esto trae como resultado una mejor organización administrativa al sectorizar los servicios por zona escolar (SEC, 1995 b).

A partir de septiembre de 1994, los servicios educativos del Estado de Sonora se fusionaron con la Secretaría de Educación y Cultura y de esta manera, los servicios de educación especial en el Estado de Sonora, dependen directamente de la Dirección de Educación Especial que a su vez forma parte de la Dirección General de Educación Elemental.

Con el programa de modernización educativa, se provee el marco jurídico que sustenta el servicio de educación especial, al quedar ésta como una modalidad de la educación básica de acuerdo al artículo 39 de la Ley General de Educación. Así mismo, el artículo 41 de esta misma ley afirma que *"la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes...esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular . Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.."* (SEP, 1993 :69).

Este marco es el soporte legal de la nueva política de educación especial en México, referida a la integración educativa que, como ya se indicó, implica el derecho al acceso al currículo básico u ordinario para todos los alumnos con necesidades especiales, ya sea dentro de la escuela regular o en escuelas de educación especial.

De acuerdo con esta política de integración educativa, se da la reorientación de los servicios de educación especial, que estarán organizados de acuerdo a su posibilidad o no de integración escolar.

De esta manera, existen en educación especial dos tipos de servicios :

1.- Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) que brindan educación especial dentro de las escuelas regulares ; es decir, atienden a alumnos con integración educativa y escolar.

2.- Los Centros de Atención Múltiple (CAM) que son las instituciones o escuelas de educación especial propiamente dichas y atienden a alumnos con

necesidades educativas especiales cuya discapacidad es tan significativa que no pueden integrarse a una escuela regular (SEC, 1997).

Es en este contexto que se realizó este trabajo, que como ya se dijo trata de ayudar a delimitar la función evaluativa del psicólogo que labora en el ámbito de la educación especial. Específicamente, se llevó a cabo en la zona escolar 01 federalizada de educación especial.

La zona 01 se ubica en el noreste de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Su sede se localiza en la avenida Ley Federal del Trabajo entre calle tres y perimetral del fraccionamiento Bugambilias.

El supervisor de esta zona escolar tiene a su cargo 9 servicios de educación especial, 5 de los cuales son Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los 4 restantes son Centros de Atención Múltiple.

Los centros educativos que conforman la zona escolar 01 son: La USAER 1, la USAER 13, la USAER 14, la USAER 18, la USAER 49, el CAM 15, el CAM laboral 41, el CAM 50 y el CAM 51.

Los USAER tienen maestros integrados en 14 escuelas regulares, tres de ellas son jardines de niños y 11 son escuelas primarias. Además, se proporciona atención alterna a través de las USAER 1, 13, 14 y 18 en el módulo Bugambilias y, así mismo se atienden alumnos en Grupos Integrados en el USAER 49.

Por otra parte, los Centros de Atención Múltiple de la zona tienen su ubicación en la misma Unidad de Bugambilias. Estos centros atienden alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad intelectual en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y laboral.

En estas instituciones educativas laboran en total 13 psicólogos, dos de los cuales poseen doble plaza, por lo que en total se cuenta con 15 plazas de psicología adscritas a la zona escolar 01.

IV.2 El perfil del psicólogo que labora en la zona escolar 01 de educación especial

IV.2.1 Campo de acción del psicólogo de la zona escolar 01

Para realizar esta investigación, se trabajó con 10 psicólogos de los 13 que laboran en total en la zona 01 de educación especial. Del total de los psicólogos de la muestra, 6 laboran en Centros de Atención Múltiple (CAM) y los 4 restantes ejercen su función en Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Todos estos centros tienen su sede en el módulo de educación especial ubicado en el fraccionamiento Bugambillas.

De los 6 psicólogos que laboran en CAM, 2 trabajan con menores de educación inicial e intervención temprana en el CAM 50, otros 2 psicólogos trabajan en un CAM laboral, en el CAM 49 y dos más laboran en CAM donde se atienden a menores de niveles preescolar y primaria, uno de ellos en el CAM 15 y otro en el CAM 51.

Entre los 4 psicólogos que ejercen en USAER, hay uno que labora en un USAER que otorga servicio alterno, el USAER 1, mientras los otros 3 trabajan en USAER con servicio integrado a la escuela regular, uno de ellos en el USAER 18, otro en el USAER 14 y uno más en el USAER 13.

De esta manera la muestra cubre los dos servicios que, de acuerdo a la reorientación producida por el nuevo modelo educativo, otorga educación especial (CAM y USAER) así como los diversos niveles y modalidades de atención que se prestan.

IV.2.2 El rol profesional del psicólogo en la zona escolar 01

Se comentó ya la polémica en torno al rol que desempeña el psicólogo en el campo educativo y específicamente en Educación Especial. Es lógico asumir que el problema del perfil profesional del psicólogo en Educación Especial, se generaliza a todas las zonas escolares, ya que la normatividad de este rol profesional parte de la Dirección de Educación Especial. Aquí, reflexionaremos

sobre el acontecer que tiene lugar entre los psicólogos de la zona 01, sector que es el que conocemos en mayor profundidad y en el que se realizó el presente estudio. Por tanto, en adelante, al hablar del psicólogo, estaremos haciendo referencia a aquél que trabaja dentro de la zona 01 de educación especial.

En la práctica, podemos observar cómo en la definición del quehacer profesional de los psicólogos convergen tres factores: el rol ofrecido, el rol demandado y el rol necesario; de la transacción de estos roles resulta el rol desempeñado por el psicólogo.

El rol ofrecido está determinado por la formación profesional recibida por el psicólogo. Son las funciones para lo cual fue capacitado y entrenado en términos de recursos teóricos, metodológicos, tecnológicos y prácticos. Es evidente que este rol ofertado no será el mismo entre todos los psicólogos, ya que estará en relación directa con la institución de egreso y los planes de estudio que se implementan en dicha institución.

En el caso específico de la zona 01 la Institución formativa de la cual egresaron un mayor número de psicólogos del grupo de estudio fue la Universidad de Sonora, mientras que el resto de los psicólogos proceden de diversas universidades del país, como la Universidad Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Sonora y la Universidad Autónoma de Veracruz.

Dada la variedad de instituciones formativas de las cuales egresaron los psicólogos, se da una diversidad en los marcos teóricos y metodológicos que fundamentaron su formación profesional, aunque evidentemente predomina el enfoque conductual debido a que es el que sustenta los planes de estudio de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora.

Ahora bien, el perfil profesional que manejan la mayoría de las licenciaturas de Psicología del país (UNISON, UNAM, entre otras) se establece conforme los parámetros del CNEIP que, como se acotó en el primer capítulo, indican que las funciones genéricas prioritarias que el psicólogo debe realizar son la Planeación, la Evaluación y la Intervención (Acle, 1989, Alcaraz, 1984). De allí que la mayoría

de los psicólogos de la zona 01 mencionen estas funciones dentro de su perfil ofertado.

Por otra parte, el rol demandado está delimitado por la institución laboral, que a su vez responde a los lineamientos normativos y operativos determinados por la política educativa vigente. De esta manera, la institución educativa traza un rol para el psicólogo que va cambiando de acuerdo al modelo educativo dominante, de este modo se establece el rol demandado laboralmente que puede ser o no coincidente con el rol ofrecido por el psicólogo. Al no haber convergencia entre el rol demandado y el rol ofrecido, se genera un conflicto entre lo que se puede, se sabe y se debe hacer.

Considerando que el rol demandado por la institución laboral para el psicólogo está determinado por el modelo educativo que trae como misión institucional la integración educativa y que ésta, a su vez, alude a los planes y programas del currículo básico, inferimos que el perfil profesional demandado está bajo un enfoque constructivista, el cuál, como se describió con anterioridad es un enfoque de naturaleza predominantemente cognitiva. Sin embargo, de acuerdo a los datos proporcionados por los psicólogos, ninguna de las instituciones de procedencia manejó este enfoque en sus programas de estudio. Por lo anterior, no es de extrañar que los propios psicólogos consideren que la congruencia entre los enfoques de la formación profesional y el de los programas de la institución laboral, es poca o ninguna. Esto mismo deriva en la poca adecuación entre el rol ofrecido por el psicólogo y el rol que se le demanda por la institución laboral.

De manera específica, el rol demandado en la zona 01 es aquél que determina la Dirección de Educación Especial y que trata de ser coherente con el nuevo modelo educativo pero que, no obstante, aún no se encuentra bien definido y delimitado, lo que provoca confusión y falta de sistematización en el quehacer psicológico.

En 1998, la Dirección de Educación Especial envió un listado de funciones generales para todos los profesionistas que actúan en estos escenarios

educativos, sean maestros especialistas, maestros de comunicación, trabajadores sociales, médicos o psicólogos. Estas funciones son :

1.- Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto de centro y del proyecto curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y la atención a la diversidad.

2.- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes de los alumnos como de los procesos de enseñanza.

3.- Colaborar con los profesores en las aulas de extensión en la formación , apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.

4.- Atender las demandas de evaluación psicopedagógicas de los alumnos que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada a cada caso.

5.- Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.

6.- Participar en el diseño y desarrollo de programas de adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.

7.- Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.

8.- Elaborar, aceptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado (Llano, 1988).

Así, aunque las autoridades educativas cuestionan la limitación del quehacer profesional del psicólogo a la evaluación, es evidente que las anteriores funciones, aunque excesivamente ambiguas y generales, hacen alusión explícita o implícita a la necesidad de evaluar. Entonces, se detecta una contradicción : por una parte se critica la evaluación psicológica y se alude innecesaria en los

nuevos modelos de la educación especial y, por otra parte se proponen funciones y actividades en las cuales es imprescindible realizarla.

Finalmente, existe un rol necesario, determinado por la realidad misma donde el psicólogo va a incidir, las demandas reales de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. En muchos casos, el rol ofertado y el rol demandado no responden a las verdaderas necesidades de la población atendida, ya que la institución formativa y la institución laboral, no consideran la situación real del alumno de educación especial, su contexto escolar y familiar; sin embargo, el psicólogo está directamente involucrado en esta realidad, la vive a diario y puede dar cuenta del rol posible, del rol necesario que debe ejercer a fin de que su labor se dirija realmente a satisfacer las necesidades de los sujetos de su atención. Depende pues del psicólogo si ejerce este rol, adecuando para ello el rol ofrecido y el rol demandado o bien, se limita a cumplir con los requerimientos institucionales aunque éstos sean improductivos en la medida que no coadyuven a responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Desde esta perspectiva, podemos hablar del perfil profesional del psicólogo como un hecho interactivo en el que convergen la demanda laboral, su formación profesional y la demanda real de trabajo. En este sentido, es necesario que el propio psicólogo haga coincidir estos factores para la definición y conceptualización de su rol profesional y cada una de las funciones que lo conforman. Sólo de esta manera se podrá lograr que el rol ejercido en la realidad será más claro, preciso, eficiente y productivo.

Luego entonces, cuando se habla del rol posible, el rol necesario que alude a las necesidades reales de atención de los alumnos, se hace inminente la evaluación a fin de detectar, determinar y definir cuáles son esas necesidades y establecer e implementar así la intervención psicopedagógica requerida. Por lo mismo, no es extraño que el total de los psicólogos afirmen que la evaluación es la función que realizan con mayor frecuencia ya que, no obstante que actualmente el rol demandado institucionalmente para el psicólogo pugna más por la

intervención psicopedagógica, ésta lleva implícita la realización de la evaluación, tanto a nivel de diagnóstico para detectar necesidades reales de atención del sujeto, como a nivel de proceso para llevar un seguimiento de esta intervención.

De esta manera podemos ver como la evaluación aparece como una función común entre el rol ofertado, el rol demandado institucionalmente y el rol necesario y posible del quehacer psicológico en educación especial. Es así como surge de manera preponderante la evaluación psicológica en el contexto de la educación especial y de manera particular en la zona 01 ; así como la necesidad de definir cómo debe llevarse a cabo esta evaluación para que sea exitosa en su propósito de detectar las necesidades reales de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a las instituciones educativas de esta zona escolar.

IV.3 La evaluación psicológica en la zona escolar 01: Metodología de investigación

Con base en lo anteriormente expuesto, se concluyó que los psicólogos que laboran en la zona 01 de educación especial no son ajenos a la problemática descrita a lo largo de este trabajo acerca de la evaluación psicológica. En este orden de ideas, el problema que dio origen a la presente investigación estuvo delimitado por la necesidad de introducir en las instituciones de educación especial y particularmente en las que corresponden a la zona escolar 01, un modelo de evaluación psicológica efectivo para derivar en un plan de intervención psicopedagógico que coadyuve a la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los alumnos atendidos.

Por ello, el objetivo del presente trabajo de investigación fue proponer un modelo de evaluación psicológica que sea efectivo en conducir a la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los alumnos, a través de la

detección y seguimiento de los procedimientos de intervención psicopedagógica más adecuados.

Esta investigación estuvo encaminada a indagar y definir las características que debe reunir la evaluación psicológica en educación especial, de acuerdo al nuevo modelo educativo, a fin de elaborar una propuesta alternativa a ser implementada en estas instituciones educativas.

La investigación se llevó a cabo en el contexto natural, dentro de las instituciones de educación especial de la zona 01. Se utilizaron técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación participante con apoyo de grabadoras, registros de observación y diarios de campo así como el análisis de documentos. La información obtenida fue tratada en base a categorías de análisis para posteriormente ser interpretada.

Una vez hecha la interpretación de la información, ésta se complementó con los datos arrojados por una escala de valoración descriptiva tipo likert, los cuales fueron analizados a través de un tratamiento estadístico. Para seleccionar el grupo de estudio se buscó la disposición, cooperación y participación activa de los psicólogos a través de visitas y reuniones donde se les expuso el propósito de la investigación. Así mismo, se visitaron los centros de educación especial seleccionados con la finalidad de efectuar observaciones con apoyo de diario de campo (apéndice 1). Se asistió y participó en mesas técnicas de psicólogos de la muestra para realizar observaciones con apoyo de grabadoras y registros de observación (apéndice 2). Se revisó el proyecto de mesa técnica de los psicólogos que muestra las principales problemáticas por ellos detectados y sus sugerencias para resolverlas (anexo 1).

En una primera fase de la investigación se visitó y entrevistó de manera individual a cada uno de los psicólogos de la muestra, con apoyo de una grabadora de reportero y un formato de entrevista semiestructurada (apéndice 3), que recogió información acerca de la opinión de los psicólogos sobre la evaluación psicológica en educación especial y las características que debía

reunir para ser efectiva. La información obtenida a través de los registros, diario de campo y entrevistas fue analizada de la siguiente manera :

a) Primero se transcribió la información grabada, de manera literal, a través de la descripción de los datos tanto de las entrevistas como de los registros de observación.

b) Se pasó a la delimitación de categorías de análisis una vez encontradas las coincidencias de la información tanto a nivel intrainstrumento como interinstrumental. Es decir, primero se analizó toda la información de las entrevistas, posteriormente de los registros y finalmente del diario de campo. Después se pasó a buscar coincidencias en la información arrojada por los tres instrumentos.

c) Se realizó la interpretación parcial de cada instrumento para después dar una interpretación global basada en la información total, lo cual permitió establecer conclusiones preliminares, que sirvieron como base para diseñar una escala de valoración descriptiva tipo likert, consistente en 25 reactivos que enuncian características de un modelo de evaluación psicológica para educación especial (apéndice 4). Cada reactivo, que representa una característica, puede calificarse en una escala del 1 al 5, en donde el 1 significa total desacuerdo con lo que enuncia el reactivo implicando que la característica no es necesaria en absoluto, el 2 poco desacuerdo sugiriendo que la característica es poco necesaria, el 3 indecisión, el 4 acuerdo por lo que la característica es necesaria pero no del todo indispensable y el 5 total acuerdo por lo cual la característica enunciada es absolutamente indispensable. A fin de coadyuvar a la confiabilidad y validez de este instrumento, se diseñó un modelo preliminar con 50 reactivos (apéndice 5), de tal manera que las afirmaciones de los reactivos nones eran negados por las afirmaciones de los reactivos pares. Comparando las respuestas

de cada par de reactivos, se buscó el coeficiente de consistencia interna en base al método de división por mitades.

La escala preliminar se piloteó, reactivo por reactivo, a fin de considerar su validez de contenido, evaluando que la afirmación de cada ítem hubiera sido entendida y las respuestas de los reactivos pares fueran coherentes con las respuestas de los nones. Este piloteo se realizó aplicando el instrumento a 10 psicólogos ajenos a la muestra.

En una segunda fase de investigación, una vez demostrada la validez y confiabilidad de la escala de valoración descriptiva, se aplicó a los 10 psicólogos de la muestra. El hecho que las afirmaciones de los reactivos nones hubieran sido derivadas de las conclusiones vertidas por la interpretación de los instrumentos cualitativos como fue el caso de la entrevista, los registros de observación y el diario de campo, permitieron valorar la confiabilidad de estos instrumentos en una forma de confiabilidad test-retest.

El análisis e interpretación de resultados parciales se hizo con base en un tratamiento estadístico. Las calificaciones dadas por los psicólogos de la muestra a cada reactivo se suman obteniéndose la media que representa la puntuación promedio que se otorga a cada afirmación. Estos promedios reflejan la opinión que los psicólogos tienen acerca de cada característica y permitieron conocer cuáles características se consideran necesarias o indispensables para el modelo de evaluación que se pretendía proponer.

La información obtenida por la interpretación de la primera fase de aplicación, correspondiente a los instrumentos cualitativos, se cruzó y comparó con la información obtenida a través de la interpretación de los resultados de la segunda fase, correspondiente al instrumento cuantitativo (escala) obteniéndose de esta manera los resultados e interpretación global y final, que permitió hacer una inferencia, por medio de un tratamiento inductivo-deductivo de las características que debe tener el modelo de evaluación psicológico en educación especial. A partir de los resultados finales se diseñó una propuesta de modelo

alternativo de evaluación psicológica que posee las características que, de acuerdo a los psicólogos de la muestra la evaluación debe contener, a fin de ser adecuada y efectiva para propiciar la intervención psicopedagógica que los alumnos con necesidades educativas especiales requieren .

Finalmente se establecieron las conclusiones de todo el proceso de investigación así como algunas consideraciones finales.

En segundo lugar se analizaron los resultados finales y su interpretación, bajo el marco de las siguientes categorías: evaluación dentro del perfil profesional del psicólogo, fundamentación teórica, marco de evaluación, metodología de evaluación, acople de la evaluación y sugerencias para mejorar la evaluación.

V.1.- La evaluación dentro del perfil profesional del psicólogo

La mitad de los psicólogos entrevistados afirma no conocer las nuevas funciones asignadas por la Dirección de Educación Especial, basadas en el nuevo modelo educativo, ya que hasta el momento en que se realizó la entrevista no había recibido la información correspondiente a través de un curso capacitatorio. El otro 50% sí había recibido y leído este documento, y según comentó los fundamentos epistemológicos en esta no se respalda la identidad profesional del psicólogo. Estos psicólogos concuerdan con con las mismas funciones que se les han hecho pero atribuyéndoles de diferente manera.

⁶ El coeficiente test-retest se encuentra al correlacionar las calificaciones que obtiene un grupo de personas en una aplicación de la prueba con sus calificaciones en una segunda aplicación (Aiken, 1995 p. 88).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados finales obtenidos en esta investigación. Estos resultados son el producto del análisis de la información recabada a través de las dos fases de aplicación de instrumentos ; una primera fase con base en instrumentos y técnicas cualitativas y una segunda fase basada en un instrumento cuantitativo (escala de valoración descriptiva). Los resultados parciales de las dos fases se cruzaron y contrastaron para posteriormente ser analizados e interpretados de manera global.

En seguida presentamos los resultados finales y su interpretación, bajo el orden de las siguientes categorías : evaluación dentro del perfil profesional del psicólogo , fundamentación teórica , objeto de evaluación , metodología de evaluación, propósito de la evaluación y sugerencias para mejorar la evaluación..

V.1 La evaluación dentro del perfil profesional del psicólogo

La mitad de los psicólogos entrevistados afirma no conocer las nuevas funciones asignadas por la Dirección de Educación Especial, basadas en el nuevo modelo educativo, ya que, hasta el momento en que se realizó la entrevista, no había recibido la información correspondiente, a través de un breve mecanograma. El otro 50% si había recibido y leído este documento y opinó que en las funciones ennumeradas en éste no se respeta la identidad profesional del psicólogo. Estos psicólogos consideran que son las mismas funciones que siempre han hecho pero planteadas de diferente manera.

Todos los psicólogos estuvieron totalmente de acuerdo en que la evaluación psicológica debe ser una herramienta fundamental dentro del perfil de funciones del psicólogo pero respetando su identidad profesional

La tabla 1 A, muestra las opiniones de los psicólogos sobre el nuevo perfil de funciones en educación especial mientras que la tabla 1B muestra su opinión acerca de la evaluación dentro del perfil de funciones del psicólogo.

Tabla 1 A *Opinión de los psicólogos acerca del perfil de funciones en educación especial*

OPINIÓN	PORCENTAJE
Las nuevas funciones no respetan el perfil profesional del psicólogo	50%
Desconoce las nuevas funciones	50%
Las nuevas funciones llevan implícita la evaluación	50%
Son las mismas funciones de siempre pero planteadas en un lenguaje totalmente pedagógico	30%
Son las mismas funciones pero planteadas de manera ambigua, más genérica	20%

Tabla 1 B *Opinión de los psicólogos acerca de la evaluación psicológica en educación especial*

OPINIÓN	PORCENTAJE
La evaluación es una herramienta fundamental en el perfil de funciones del psicólogo	100%
La evaluación psicológica debe respetar la identidad profesional del psicólogo	100%
La evaluación psicológica no debe desaparecer del perfil de funciones	100%
Se requiere un nuevo modelo de evaluación psicológica en educación especial	100%

Todos los psicólogos están totalmente de acuerdo en que la evaluación psicológica es una herramienta importante e indispensable para su quehacer diario en educación especial, por lo cual, la tendencia que apunta hacia su eliminación es totalmente cuestionable y sólo demuestra el desconocimiento de las autoridades educativas acerca de lo que implica el concepto de evaluación ya que la reducen a la medición psicométrica ; sin embargo es evidente que se requiere de un nuevo modelo de evaluación psicológica, el cual debe fundamentarse en una investigación de las demandas de los centros educativos a fin de estar más acorde al contexto educativo y sus necesidades reales y al mismo tiempo, es imprescindible que este modelo evaluativo respete la identidad profesional del psicólogo.

V. 2 Fundamentación teórica de la evaluación psicológica en educación especial

La mayoría de los psicólogos estuvieron totalmente de acuerdo, en que la evaluación psicológica que se utilice en educación especial debe sustentarse en un marco teórico coherente con el que fundamenta los planes y programas del centro educativo.

La tabla 2 contiene las opiniones de los psicólogos, referente a que la evaluación psicológica esté sustentada en un marco teórico coherente con el de los planes y programas del centro educativo

Tabla 2 *Opinión sobre una evaluación psicológica con sustento teórico coherente al de los programas educativos*

OPINIÓN	PORCENTAJE
Es una característica totalmente necesaria	70%
Es una característica necesaria	20%
Es una característica medianamente necesaria	10%
Es una característica poco necesaria	0%
Es una característica nada necesaria o contraria a lo que se requiere	0%
TOTAL	100%

La mayoría de los psicólogos (70%) estuvieron de acuerdo en que es totalmente necesario que la evaluación psicológica aplicada en educación especial tenga la característica de estar basada en un marco teórico congruente con el que fundamenta los programas de la institución escolar, en este caso el constructivismo, que, como ya se ha explicado, es un modelo que retoma aportaciones de diversos enfoques, especialmente de índole cognitivo. Por otra parte, los psicólogos opinan que, si bien es cierto que es necesaria esta coherencia teórica con el modelo educativo, también es imprescindible que la evaluación respete la identidad profesional del psicólogo, por lo cual la teoría que le de sustento debe ser coherente también con la disciplina psicológica.

V. 3 El objeto de la evaluación psicológica en educación especial

Aunque la mayoría de los psicólogos define a la evaluación psicológica como un proceso encaminado a detectar las habilidades del alumno, el que brinde información sobre diversas variables como son las afectivas, conductuales e incluso intelectuales, son características consideradas total o altamente necesarias por la mayoría de los psicólogos, respecto al objeto de la evaluación.

La tabla 3 A presenta las respuestas de los psicólogos cuando se les inquirió qué se debe evaluar en educación especial. La tabla 3 B muestra la opinión de los psicólogos sobre el grado en que consideran necesario evaluar diferentes variables

Tabla 3 A Objeto de la evaluación psicológica en educación especial, según los psicólogos de la muestra

OBJETO DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE
Habilidades o conductas de los alumnos con necesidades educativas especiales	70%
Aspecto emocional y pedagógico del alumno con necesidades educativas especiales	20%
Nivel de inteligencia del alumno con necesidades educativas especiales	10%
TOTAL	100%

Tabla 3 B *Opinión de los psicólogos sobre el grado de necesidad de evaluar diversas variables*

VARIABLE A EVALUAR	GRADO DE NECESIDAD
Variables afectivas que inciden en el proceso educativo del alumno	Totalmente necesario
Conductas inadecuadas del alumno	Totalmente necesario
Habilidades presentes en el alumno	Totalmente necesario
Conocimiento previos que posee el alumno	Totalmente necesario
Deficiencias o ausencias de habilidades del alumno	Muy necesario
Competencia curricular del alumno	Muy necesario
Coeficiente intelectual del alumno	Medianamente necesario, a veces es necesario

Se puede apreciar que, entre una y otra indagación acerca del objeto de evaluación, se presentan leves discrepancias, ya que al cuestionárseles de manera abierta, la mayoría de los psicólogos se inclinan por opinar que se deben evaluar las habilidades, sin embargo, al brindarle varias opciones como objeto de evaluación su opinión es diversificada e incluso, algunas variables distintas a las habilidades son consideradas totalmente necesarias por un número mayor de psicólogos, como son las variables afectivas. Este hecho puede atribuirse a que la mayoría de los psicólogos tienen una formación conductista, lo cual explica el tipo de lenguaje con el que están más familiarizados, de allí que se expresen en términos de conductas o habilidades, lenguaje derivado del enfoque conductual.

Por otra parte, una vez que se le cuestiona al psicólogo sobre la necesidad de evaluar diversos factores, todos son considerados al menos medianamente necesarios, lo cual indica que en educación especial se requiere una evaluación psicológica dirigida a recoger información sobre diversas variables, entre las que

destacan las afectivas, las cuales inciden sobre el proceso educativo del menor, las conductas disruptivas que pueden interferir en este mismo proceso y las propias habilidades presentes en el alumno que nos indican también sus deficiencias, y que pueden referirse tanto a habilidades de conductas abiertas como a habilidades cognitivas.

Es interesante observar que, no obstante estar en un modelo que rechaza el enfoque clínico y la clasificación del alumno en categorías, el coeficiente intelectual sigue siendo considerado un dato necesario. Esto puede deberse a que el psicólogo considera necesario conocer esta información, principalmente para determinar las expectativas del alumno y el tipo de adecuaciones metodológicas y quizá de escolarización que requiera.

En resumen, se puede afirmar que en educación especial el sujeto de evaluación es el alumno con necesidades educativas especiales, y que, a través de esta evaluación psicológica, se requiere obtener información sobre las variables que inciden favorable o desfavorablemente en su proceso educativo y que pueden ser de diversa índole : conductual, afectiva o intelectual.

V. 4 Metodología de la evaluación psicológica

Instrumentos y técnicas de evaluación

Todos los psicólogos siguen utilizando la batería psicométrica estipulada por la Dirección de Educación Especial desde el modelo anterior. La mayoría reportó usar también la entrevista y la observación. Todos opinaron requerir otros instrumentos, ajenos a los propuestos por la institución laboral.

La tabla 4 A muestra los resultados respecto a los instrumentos y técnicas de evaluación empleados por los psicólogos en educación especial

Tabla 4 A *Instrumentos y técnicas de evaluación empleados por los psicólogos en educación especial*

INSTRUMENTOS Y/ O TÉCNICAS	PORCENTAJE
Escala Wechsler (WISC O WPSSI)	100%
Test Gestáltico Visomotor de Loretta Bender	100%
Test de la figura humana de Koppitz	100%
Entrevista a padres	90%
Entrevista a maestros	20%
Entrevista a alumnos	20%
Observación no participante	40%
Observación participante	50%
Registros de observación	20%
Escalas de desarrollo (Portage, Denver)	20%
Terman Merrill	10%
HTP Arbol, casa, persona y otras proyectivas	20%

Todos los psicólogos siguen utilizando, prioritariamente, los instrumentos tradicionalmente sugeridos por la Dirección de Educación Especial, lo cual es de esperarse si se considera que, a pesar del cambio de modelo educativo y de la crítica al uso de estos instrumentos por parte de las autoridades, aún no se han propuesto otros alternativos. La mayoría de los psicólogos (80%) usa esta batería de manera habitual y un 20% indica que sólo la emplea opcionalmente, cuando lo considera necesario para los propósitos de su evaluación. Todos los psicólogos, empero, manifestaron su deseo de capacitarse en la interpretación cualitativa de estos instrumentos.

La entrevista y la observación son también instrumentos utilizados por la gran mayoría de los psicólogos, sin embargo esta aplicación es limitada ya que la entrevista se realiza generalmente a padres de familia (como tradicionalmente se ha propuesto e incluso con el mismo formato) mientras que la observación, en la mayoría de los casos, no se registra, lo cual puede sugerir la realización de una observación sin metodología ni sistematización y, por tanto, poco válida y poco confiable.

Estos resultados nos indican que se hace necesario la capacitación y asesoría a los psicólogos, tanto en el uso de nuevos instrumentos y técnicas de evaluación como en nuevas formas de interpretación, más apegadas a los propósitos psicopedagógicos, de los instrumentos que tradicionalmente se emplean.

Características de los instrumentos y técnicas de evaluación

Todos los psicólogos coinciden en afirmar que los instrumentos y/o técnicas de evaluación empleados, requieren de manera totalmente necesaria, los criterios de validez y confiabilidad, además de ser de fácil manejo y poseer la característica de adecuarse a la población a evaluar.

La tabla 4 B muestra las opiniones de los psicólogos acerca de la necesidad que los instrumentos de evaluación empleados, reúnan diversas características.

Tabla 4 B *Opinión de los psicólogos acerca de las características de los instrumentos de evaluación empleados en educación especial*

CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS	OPINIÓN DE LOS PSICÓLOGOS
Validez y confiabilidad	Totalmente necesario
Adecuación a las características de la población a evaluar	Totalmente necesario
Fácil manejo y administración	Totalmente necesario
Estandarización	Muy necesario
Libertad de elección por parte del psicólogos	Muy necesario
Disponibilidad de los instrumentos en el centro de trabajo	Muy necesario

Es totalmente necesario, que los instrumentos y técnicas de evaluación propuestos por el modelo de evaluación psicológica en educación especial, cumplan con los criterios de validez y confiabilidad. Esto tiene implicaciones en el uso de instrumentos cualitativos como la observación, ya que para tener estos requisitos debe realizarse de la manera más objetiva posible dentro de su subjetividad. Para ello se hace indispensable un rigor metodológico en cuanto al registro, análisis e interpretación de lo observado.

Por otra parte, también es totalmente necesario que los instrumentos y técnicas de evaluación sean de fácil manejo y administración. Esta necesidad puede atribuirse a la gran demanda del servicio psicológico contra la poca oferta del mismo, dados los nuevos lineamientos que marcan un psicólogo itinerante por 5 escuelas. Este hecho deriva en la urgencia de optimizar el tiempo de trabajo del psicólogo, incluyendo el que se destina a la evaluación.

Los instrumentos y técnicas deben adecuarse a la población a evaluar, lo que implica la necesidad de un modelo de evaluación psicológica flexible, que

sugiera diversos instrumentos con diferentes características, a fin de elegir los que más sean coherentes a las condiciones de los alumnos sujetos a evaluación, ya que los alumnos con necesidades educativas especiales conforman una población bastante heterogénea debido a la variedad de factores implícitos en su problemática como es la presencia o no de alguna discapacidad y las características de la misma, lo significativo de la necesidad especial educativa, la edad del alumno, sus intereses, motivaciones, habilidades, etc.

Otra característica considerada necesaria, pero en menor medida fueron la estandarización de los instrumentos ya que por la misma heterogeneidad de la población, muchas veces esta estandarización es poco útil debido a que en la atención a la diversidad, se hace necesario adecuar el instrumento de manera individual al sujeto o bien diseñar estrategias de evaluación personalizadas como pueden ser registros de observación específicos, pruebas, etc.

En cuanto a la libertad del psicólogo para seleccionar los instrumentos de evaluación, se considera un factor necesario pero sin caer en el extremo de la anarquía, ya que se requiere de cierta normatividad a fin de unificar los criterios de evaluación en todo el contexto de la educación especial.

Finalmente, en cuanto a la disponibilidad de instrumentos en los centros educativos, si bien es cierto que es muy necesaria, ante la restricción de recursos imperante en las escuelas de educación especial, el psicólogo requiere de diferentes estrategias a fin de gestionarse algunos instrumentos que considere oportunos para su propósito de evaluación, aún cuando no se encuentren disponibles en el centro de trabajo.

Momento de la evaluación

Aunque todos los psicólogos opinan que la evaluación psicológica requiere de diversos momentos para obtener un máximo de información del alumno y permitir el seguimiento de caso, sólo un 70 % afirma llevarla a cabo en la práctica de esta manera, mientras el otro 30% la realiza sólo en su momento inicial de diagnóstico.

La tabla 4 C presenta la información dada por los psicólogos acerca de los momentos de la evaluación psicológica y cómo la llevan a cabo en la práctica actualmente.

Tabla 4 C *Momentos de la evaluación psicológica de acuerdo a la opinión e información de los psicólogos*

INFORMACIÓN	PORCENTAJE
Es totalmente necesario que la evaluación psicológica se realice en diversos momentos	100%
Realizan una evaluación inicial y seguimiento a través de observaciones o revaloraciones psicométricas	70%
La evaluación psicológica que realizan se limita al diagnóstico inicial	20%
El momento de la evaluación varía conforme al propósito ; a veces sólo es inicial y en otras hay seguimiento	10%

Es indudable que la evaluación psicológica, para ser efectiva en brindar un máximo de información sobre el alumno, debe ser continua. Todos los psicólogos, de acuerdo a sus opiniones vertidas en la entrevista y la escala, concuerdan en la necesidad de una evaluación procesual ; no obstante, no todos la llevan a cabo de esa manera. En algunos psicólogos aún puede observarse la discordancia entre su discurso y la práctica ya que, aunque afirman que es totalmente necesario que se realice en diversos momentos para dar seguimiento al caso, aún se limitan a la realización de un diagnóstico inicial. Esto se puede atribuir a la falta de conocimiento y capacitación acerca de cómo llevar a cabo esta evaluación diacrónica.

Así mismo, se puede detectar que algunos psicólogos piensan que sólo cuando aplican pruebas psicométricas están evaluando, de tal manera que no incluyen las observaciones que llevan a cabo a lo largo del ciclo escolar en este proceso de evaluación. Si bien es cierto que la observación es una estrategia de

evaluación muy valiosa, si se realiza sin un propósito, pierde este valor. Aunque existe la conciencia de que la evaluación es un proceso, aún falta información acerca de cómo llevar este proceso para evaluar continuamente y lograr una intervención efectiva.

Los contextos de la evaluación psicológica

Todos los psicólogos consideran totalmente necesario realizar la evaluación psicológica en diversos espacios, incluyendo tanto el contexto escolar como el sociofamiliar. Sin embargo, sólo un 10% de los psicólogos reportó evaluar fuera del contexto aúlico o el cubículo de psicología.

La tabla 4 D muestra la opinión de los psicólogos acerca de la necesidad de considerar diversos espacios y la tabla 4 E presenta los datos acerca de los espacios que considera en su práctica real, actualmente.

Tabla 4 D *Grado de necesidad de considerar diversos espacios en la evaluación psicológica*

ESPACIOS	OPINIÓN
Considerar el contexto escolar	Muy necesario
Considerar el contexto sociofamiliar	Totalmente necesario

Tabla 4 E *Espacios en qué realizan la evaluación psicológica, actualmente, los psicólogos*

ESPACIO	ESTRATEGIA	PORCENTAJE
aula de psicología	Pruebas, observación, entrevista	100%
Aula	Observación	90%
Areas recreativas	Observación, escalas	10%
Desayunador escolar	Observación, escalas	10%
Casa (familia)	Entrevista a padres	100%
Casa (familia)	Análisis de estudio sociofamiliar	10%

Cuando todos los psicólogos consideran totalmente necesario evaluar diversos espacios para obtener un máximo de información acerca del alumno, se está haciendo referencia a los contextos donde éste se encuentra inmerso, que son el contexto escolar y el sociofamiliar. Sin embargo, al parecer, la mayoría de los psicólogos incluyen dentro del contexto escolar sólo el área específica de psicología y el aula y dejan de lado otros escenarios donde el alumno participa como es el caso de las canchas, el área recreativa, el desayunador escolar, etc.

Es importante que se consideren también estos espacios a la hora de evaluar, ya que se trata de obtener toda la información posible que nos ayude a definir la problemática del alumno y las variables inherentes a la misma. Si al evaluar otros escenarios del contexto escolar, tal vez menos habituales, se observan discrepancias con respecto a las conductas detectadas en el aula, éste puede ser un indicador significativo de cuáles variables están incidiendo favorable o desfavorablemente en el menor.

Respecto a la evaluación del contexto sociofamiliar, es innegable su importancia, sin embargo, es cuestionable que la mayoría de los psicólogos manifiesten que la información de este contexto la obtienen sólo a través de la entrevista a padres, debido a lo fácil que puede ser que éstos manipulen o distorsionen la información.

Cuando apuntábamos la necesidad de que los instrumentos y técnicas empleados en la evaluación tuvieran los criterios de validez y confiabilidad, hacíamos hincapié en la emergencia de objetivizar, en la medida de lo posible, los datos de los instrumentos o técnicas cualitativas, como puede ser el caso de la entrevista. De allí que es fundamental que la entrevista se complemente con otro tipo de estrategia a fin de comparar la información que proporciona. Esto puede darse a través de la contrastación con los datos de otra fuente, como es el caso de las entrevistas o estudios familiares realizados por trabajo social o por el mismo maestro, e incluso, en los casos donde sea más relevante esta información, acudir al propio ámbito familiar y/o social para realizar observaciones directas.

De esta manera, evaluando los diversos contextos y escenarios donde el alumno interactúa, se puede realmente obtener información completa y útil para establecer las hipótesis explicativas de sus necesidades educativas especiales.

V.5 El propósito de la evaluación psicológica

La mayoría de los psicólogos (90%), manifiesta explícita o implícitamente que la intervención es el propósito de la evaluación ; sin embargo, las formas de intervenir son diversas. Los psicólogos consideran totalmente necesario que la evaluación psicológica derive en orientación a padres, asesoría a maestros y en trabajo directo con el alumno. Aunque en porcentaje reducido (10%), aún hay psicólogos que opinan que el propósito de la evaluación psicológica es determinar el coeficiente intelectual del alumno.

La tabla 5 A muestra las opiniones de los psicólogos acerca de cuál es el propósito de la evaluación psicológica, mientras que la tabla 5 B presenta sus opiniones acerca del grado de necesidad de que la evaluación psicológica tenga como propósito diferentes acciones relacionadas con la intervención.

Tabla 5 A Opinión de los psicólogos sobre cuál es el propósito de la evaluación psicológica

PROPÓSITO	PORCENTAJE
Orientación a padres a) "Centrar expectativas de los padres respecto a su hijo" b) "Orientar acerca de programas de trabajo en casa y sugerencias para la mejora de la dinámica familiar" c) "Orientar acerca del manejo emocional del niño"	90%
Asesoría a maestros a) "Sobre adecuaciones curriculares realizar" b) "Sobre técnicas de manejo de conducta" c) "sobre conocimientos previos y áreas bajas"	90%
Guiar una intervención posterior con el alumno a) "programas de trabajo específicos"	60%
Determinar el nivel de inteligencia (CI)	10%

Tabla 5 B *Opinión de los psicólogos acerca del grado de necesidad de que la evaluación psicológica tenga diferentes propósitos ligados con la intervención*

PROPÓSITO	OPINIÓN
Determinar la naturaleza de las necesidades educativas especiales de los alumnos	Totalmente necesario
Orientar a los padres sobre cómo ayudar al desarrollo de su hijo	Totalmente necesario
Asesorar a maestros acerca de qué adecuaciones curriculares debe realizar	Totalmente necesario
Diseñar estrategias de intervención específicas a cada alumno	Totalmente necesario
Brindar tratamiento especializado adicional cuando el alumno lo requiera	Totalmente necesario
Sugerir la modalidad de escolarización más adecuada a cada alumno (CAM/USAER)	Totalmente necesario

Es innegable que el propósito de la evaluación psicológica en educación especial debe ser guiar la intervención psicopedagógica que los alumnos requieren. Para conocer cuál y cómo debe ser esa intervención, es necesario, primero, determinar la naturaleza de las necesidades educativas especiales del alumno, ya que, como se aludió con anterioridad, la principal característica que posee la población atendida en educación especial es la diversidad. Si se determina con certeza la naturaleza de estas necesidades educativas, implicando en ello el conocimiento de todas las variables inherentes a ellas, se está en posibilidades de saber qué se requiere trabajar con el alumno para que supere o compense su problemática. De esta forma, la evaluación es la que determina y guía la intervención posterior.

Ahora bien, esta intervención puede adquirir diversas modalidades con base en las variables que estén implícitas en la necesidad educativa. Puede hacerse

necesario que el psicólogo intervenga directamente con el alumno, ya sea individual o grupalmente, cuando el problema sea de carácter muy específico al área psicológica. No obstante, en la mayoría de los casos, esta intervención se hará de manera indirecta, por medio de la acción de otras personas significativas en la vida del alumno, como es el caso de la familia y los docentes.

La orientación a padres y la asesoría a maestros son pues, formas de intervención psicopedagógica también y, muchas veces, más relevantes para el alumno que lo que el psicólogo haga en forma directa, ya que son ellos los que interactúan directamente con el menor; los padres en el contexto familiar y los maestros en el escolar.

Luego pues, cuando los psicólogos indican que la evaluación psicológica es totalmente necesaria para la asesoría a maestros y la orientación a padres, están sugiriendo que la evaluación psicológica es indispensable y fundamental para la intervención psicopedagógica que el alumno requiere.

En síntesis, el propósito de la evaluación psicológica es, en primera instancia, determinar la naturaleza de las necesidades educativas de los alumnos, para, seguidamente, guiar la intervención o atención psicopedagógica posterior.

V.6 Sugerencias para mejorar la evaluación psicológica en educación especial desde la perspectiva de los psicólogos de la zona escolar 01

Todos los psicólogos participantes en este estudio coinciden en sugerir que la evaluación psicológica debe respetar la identidad profesional del psicólogo y que además se requiere capacitación acerca de nuevas formas de interpretación de los instrumentos ya conocidos, específicamente en lo que se refiere a la interpretación cualitativa de variables afectivas y cognitivas.

La mayoría de los psicólogos también opinó que es necesario que se integren más instrumentos al modelo de evaluación psicológica, lo cual se

relaciona con la necesidad de evaluar diferente tipo de variables y así mismo, que la evaluación psicológica tenga como propósito la intervención.

La tabla 6 A presenta las sugerencias de los psicólogos para mejorar la evaluación psicológica en educación especial.

Tabla 6 A Sugerencias de los psicólogos para mejorar la evaluación psicológica en educación especial.

SUGERENCIAS	PORCENTAJE
El modelo evaluativo debe respetar la identidad profesional del psicólogo	100%
Capacitación en interpretación cualitativa de los instrumentos psicológicos tradicionales	100%
Que se permitan otros instrumentos de evaluación a) Pruebas que indaguen variables afectivas y emocionales b) Escalas de desarrollo c) Pruebas de tipo vocacional	80%
Una evaluación propositiva, ligada a la intervención posterior	80%
Reconceptualizar la evaluación psicológica para dejar de reducirla a la medición	50%
Mayor autonomía para realizar la evaluación psicológica	50%
Una evaluación psicológica sustentada en una investigación de las necesidades reales de los centros educativos	50%
Actualización sobre evaluación psicológica en general	50%
Realizar una evaluación psicológica más sistemática	40%
Dar más importancia a la observación	30%
Unificar criterios respecto a la forma de realizar la evaluación	20%
Contemplar diversas alternativas de instrumentos para elegir los más adecuados a las características de la población sujeta a evaluación	20%

CAPÍTULO VI

UN MODELO ALTERNATIVO PARA LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

VI.1 Consideraciones generales

La evaluación psicológica en educación especial, debe encaminarse a la obtención de información útil para la intervención psicopedagógica en términos de propiciar la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello, se hace necesario que el psicólogo maneje e implemente estrategias de evaluación, que le permitan obtener datos relevantes y significativos acerca de los factores que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, originan las necesidades educativas especiales de los alumnos, así como también las competencias que el alumno posee y que coadyuvarán a superar sus deficiencias.

Debido a la naturaleza multifactorial de estas necesidades educativas, la evaluación psicológica inicial debe investigar todas las áreas y aspectos de la vida del alumno que pueden impactar en su aprendizaje. Así, se propone la siguiente estrategia de evaluación, que con enfoque cognitivo-conductual buscará las variables contextuales, afectivas y cognitivas que repercuten en las necesidades educativas de los alumnos y cuyo conocimiento permitirá proponer las estrategias de intervención adecuadas a cada caso.

El sustento práctico estriba en implementar una metodología de evaluación que indague cuestiones que sólo pueden ser conocidas a través de un caso referido ya sea a un alumno particular, una clase o una institución. Ello involucra el uso de diversas estrategias cualitativas y/o cuantitativas que pueden ser naturalistas como en el caso de las actividades referidas a una observación natural y descriptiva dentro del contexto escolar, cuando se pretende conocer las

formas cualitativamente diferentes en que los alumnos conceptualizan, perciben y comprenden el objeto de conocimiento ; o bien actividades controladas cuando se busca una observación y análisis profundo y prolongado de un sujeto o situación como cuando se pretende investigar las estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos (Colas, 1998 :251-256).

El modelo de evaluación es diacrónico y pueden reconocérsele dentro de su continuidad tres momentos específicos :

La primera etapa corresponde a la evaluación inicial o diagnóstica que tiene por objeto determinar la naturaleza de las necesidades educativas especiales de los alumnos y diseñar con base en ellas un plan de intervención.

La segunda etapa corresponde a la evaluación de la intervención o evaluación procesual y tiene por objeto valorar este proceso de intervención psicopedagógico detectando sus fallas para corregirlas sobre la marcha.

La tercera etapa corresponde a la evaluación final que tiene como propósito evaluar en qué grado la intervención ha logrado satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos, determinando con base en ello la promoción del alumno, su canalización o la continuación del procedimiento de intervención.

La evaluación inicial consta de tres fases que guardan relación con el tipo de información que se requiere obtener del alumno en cuanto a lo significativo de sus necesidades educativas especiales y el tipo de adecuaciones curriculares e intervención que requerirá. La evaluación inicial termina con el diseño del plan de intervención

VI.2 Modelo de evaluación inicial

VI.2.1 Primera fase : Evaluación en el contexto escolar

En esta fase se evalúa de manera general a todos los alumnos a fin de detectar aquéllos que tienen una necesidad educativa especial y para realizar las

actividades de evaluación sugeridas, se elaboró una guía de observación para el área de Psicología y su registro respectivo, que se presenta en el apéndice 6. Esta fase de la evaluación inicial consta de los siguientes pasos :

1.- Observación del alumno dentro del aula

El objetivo es detectar, de manera general, condiciones del contexto áulico como los tipos de interacción del alumno con maestros y compañeros, condiciones físicas del aula, materiales, contenidos, estrategias de enseñanza y tipos de organización (grupal, equipos, binas, individual) utilizadas y la respuesta del alumno a éstas; estilo de aprendizaje, la motivación para aprender, el tipo de reforzadores a los que responde mejor, etc.

El psicólogo visita el grupo del alumno para realizar las observaciones, previo acuerdo con el docente y conocimiento de la actividad que se está llevando a cabo. Se sugiere el uso del método etnográfico a través de técnicas de observación participante e instrumentos como guías o registros de observación y/o diarios de campo. En caso que se considere necesario puede utilizarse micrograbadora preferentemente de manera encubierta, para evitar distractores o contaminantes que afecten la situación natural observada.

2.- Observación en otros escenarios escolares

Se pretende detectar variables importantes en otras situaciones del contexto escolar a fin de buscar similitudes y divergencias con lo observado en el aula. El psicólogo realiza observaciones planeadas y espontáneas del alumno en diferentes lugares y situaciones del contexto escolar : actividades recreativas libres y dirigidas, clase de educación física, actividades educativas realizadas fuera de la escuela como las visitas a museos, parques, etc. Se proponen las mismas estrategias metodológicas del paso anterior.

⁶ Esta guía de observación fue elaborada por el autor de esta tesis y se sometió a propuesta a la Dirección de Educación Especial, siendo aprobada por lo cual su uso se implementará a partir del ciclo escolar 2001-2002.

3.- Entrevista informal a maestros y otros especialistas

Este paso busca conocer la información que el maestro regular y/o de apoyo posee acerca del alumno, confrontándola con la que el psicólogo ha recabado hasta ese momento a fin de buscar coincidencias, diferencias o elementos que complementen la información. El psicólogo realiza una entrevista informal, a manera de conversación con el maestro, guiada por sus propias observaciones y flexible de irse modificando sobre la marcha de acuerdo a las necesidades detectadas. Es conveniente extender esta actividad al maestro de comunicación, maestro de educación física, auxiliares educativas y otros miembros del personal que trabajen directamente con el alumno. El método sigue siendo etnográfico y la técnica es una entrevista breve y el apoyo de una hoja de detección o guía de observación (anexo 2).

VI.2.2 Segunda fase : Evaluación de la historia y contexto sociofamiliar del alumno

En esta segunda fase sólo se evalúa a aquellos alumnos ya detectados con necesidades educativas especiales pero que aún requieren de un mayor análisis para determinar la naturaleza de las mismas debido a su complejidad. Las actividades evaluativas de esta fase son las siguientes :

1.- Entrevista a padres y/o otros familiares

El propósito es indagar las características del contexto familiar y sociocultural del alumno, así como antecedentes del caso previos a su llegada a la institución educativa que complementen la información ya obtenida. Así mismo detectar qué información y conocimiento tiene la familia de la situación educativa del menor y sus expectativas. Se cita a los padres , se les informa el objetivo de la entrevista y se da inicio. Se recomienda permitir a los padres exponer libremente la información pero evitar divagaciones que no sean relevantes al caso. Al terminar se hace un cierre de entrevista. Se sugiere la técnica de la entrevista semiestructurada a través de un formato (anexo 3). Esta actividad puede

complementarse con visitas al contexto familiar del alumno e intercambio de información con trabajo social.

2.- Análisis de documentos

Esta actividad permite conocer datos complementarios acerca del caso evaluado que ayudan a enriquecer la información e incluso explicar ciertas situaciones que hallan quedado confusas. Consiste en indagar, leer y analizar información vertida en documentos acerca del alumno, tales como reportes de estudios médicos o historias clínicas (estudios neurológicos, auditivos, visuales, etc) y reportes derivados de escuelas anteriores. Como su nombre lo indica, la técnica es el análisis de documentos.

VI.2.3 Tercera fase : Evaluación de variables cognitivas y afectivas

En esta fase se evalúa sólo a aquellos alumnos a los que aún no se han podido precisar con certeza la naturaleza de las necesidades educativas especiales o bien en los cuáles se sospeche de alteraciones intrínsecas al alumno, orgánicas o emocionales, que están interfiriendo en su proceso educativo.

1.- Valoración de funciones cognitivas

La evaluación se aboca a investigar las estrategias cognitivas que el alumno utiliza para procesar la información, subyacentes a las acciones previamente observadas en los pasos anteriores, permitiendo confirmar, complementar o rectificar las hipótesis explicativas elaboradas a partir de las actividades evaluativas previas. El método de evaluación sugerido es el método clínico de Piaget a través de la técnica de observación experiencial que consiste en el planteamiento de situaciones problema que, en una situación controlada el alumno tiene que ir resolviendo o modificando, mientras el psicólogo observador va registrando las respuestas provocadas en el niño. Las variables cognitivas que serán evaluadas son **la atención, la concentración, la memoria, las estrategias**

de codificación y el razonamiento. Los instrumentos que se utilicen pueden variar de acuerdo a las características del alumno (edad, habilidades presentes y ausentes, discapacidad, intereses, etc.) sin embargo, de manera general se puede recomendar el uso de las Escalas Wechsler, las situaciones implicadas en los ítems de las escalas de desarrollo Denver y/o Portage, actividades extraídas del mismo currículo básico e incluso actividades lúdicas que impliquen el uso de las estrategias cognitivas ya mencionadas.

2.- Valoración de variables afectivas

Esta evaluación trata de detectar las variables afectivas que pudieran estar incidiendo en la problemática educativa del alumno como pueden ser estados ansiosos o depresivos, conductas agresivas, impulsivas, de aislamiento, etc. Así mismo, también se busca información acerca de variables afectivas que puedan ayudar al proceso educativo como puede ser la sociabilidad, la autoestima, la seguridad, etc. Para evaluar estas variables puede hacerse uso de los mismos instrumentos del paso anterior y en caso requerido complementarse con instrumentos alternativos como la escala de ansiedad infantil o la escala de depresión en niños.

La evaluación de los procesos cognitivos y afectivos puede hacerse simultáneamente presentándose la siguiente estrategia secuencial a manera de guía sugerida.

a) Enfrentar al alumno ante actividades de tipo preferentemente lúdico, con ayuda de materiales de juego como rompecabezas, naipes, dibujos libres, figuras geométricas de ensambles, cubos, dominó, memoramas, loterías, etc. acordes a su edad, características y/o desarrollo madurativo. Esta actividad permite un doble objetivo, por una parte establecer o consolidar el rapport entre alumno y psicólogo y, en segundo término observar y registrar las habilidades precurrentes del menor, a partir de donde plantear las posteriores condiciones de observación. Las escalas de desarrollo como la guía Portage y la Denver, pueden ser un excelente auxiliar en esta primera etapa de observación, principalmente con

menores que presentan retraso generalizado o significativo en una o mas áreas del desarrollo (lenguaje, motricidad, autoayuda, socialización). En esta etapa podemos detectar la disposición del alumno al trabajo, su grado de cooperación y colaboración, etc.

b) Plantear al alumno situaciones donde tiene que realizar dibujos de manera dirigida, esto es, siguiendo una instrucción. Pueden utilizarse pruebas ya conocidas por el psicólogo como la ejecución de la figura humana, el dibujo de la familia y la prueba visomotriz de Bender de copiado de figuras y otras como el test del árbol de Karl Koch o el HTP (árbol-casa-persona). En estas condiciones, el psicólogo debe observar y registrar cómo recibe y capta el alumno la instrucción, sus niveles de atención sostenida, selectiva y simultánea tanto ante el estímulo visual (dibujo) como al auditivo (instrucción), anotar si requiere instigación física y/o verbal, su habilidad de concentración en la tarea y de evitación de estímulos distractores, la motivación que la actividad propuesta le genera y la necesidad de utilizar reforzadores sociales, si busca aprobación. En la ejecución se valora también el tipo de estrategia de codificación utilizada y preferida por el menor, si es la simultánea e integra la figura globalmente o secuencial al trazarla paso a paso, la impulsividad o reflexión del trazo, la habilidad grafomotriz, las conductas que pueden sugerir ansiedad ante la acción como el borrado constante y la necesidad de una copia o trazo perfecto. Una vez realizado el dibujo, a través de la conversación posterior con el menor, se indaga su percepción sobre la integración de su cuerpo, la percepción que tiene sobre su familia y sobre él mismo, se detectan variables afectivas importantes implícitas en la autestima del menor y en la dinámica familiar. También pueden hacerse cuestionamientos específicos, con base en las figuras realizadas que ayuden a detectar los posibles y principales reforzadores a los que responde el alumno, como por ejemplo al indagar las actividades preferidas por cada miembro de su familia y por él mismo. En caso que se considere necesario, y bajo las mismas consignas, puede solicitársele el dibujo de su aula, incluyendo maestro y compañeros significativos para él.

c) Valoración específica y minuciosa de las estrategias cognitivas que el alumno posee y cómo las utiliza. Se puede utilizar la Escala Wechsler, sea en su versión para preescolares (WPPSI) o para escolares (WISC) como guía de actividades a plantearse al alumno, ya que este instrumento, además de tener la ventaja de ser ya conocido por los psicólogos en cuanto a su administración y contarse con él en la mayoría de los centros de educación especial, presenta una muestra significativa de ítems que hacen referencia tanto a la habilidad ejecutiva-práctica del menor como a la verbal, y en cuya realización se lleva implícito el uso de las diversas estrategias cognitivas que un sujeto requiere y puede poseer. Así mismo, plantea actividades excelentes y características tanto para valorar el uso de una estrategia de decodificación simultánea como la secuencial. Para la implementación de la escala se recomienda alternar una prueba verbal con una ejecutiva, siguiendo la secuencia información, figuras incompletas, semejanzas, ordenación de dibujos, aritmética, diseño con cubos, vocabulario, rompecabezas, comprensión, claves, retención de dígitos y laberintos. La observación experiencial individual debe centrarse en observar y registrar las estrategias y procesos cognitivos del alumno utilizados para resolver las situaciones problemas que se les plantean: A nivel de la entrada sensorial, se observa si hay indicadores que sugieran que los estímulos visuales y auditivos que se le proporcionan al menor no están entrando, como puede suceder en el caso de existir alguna discapacidad. A nivel del registro sensorial, se observan sus habilidades o dificultades de atención visual y auditiva en los niveles sostenido, selectivo y simultáneo, registrando si requiere instigación y en qué medida y con qué frecuencia. A nivel de procesador central, se detecta el uso de decodificación simultánea y/o secuencial para procesar la información, en qué casos la utiliza y con qué resultados, detectando bloqueos, fallas o pertinencia y efectividad de la estrategia seleccionada. Se evalúa el pensamiento del alumno, a través de las respuestas que da a las preguntas e instrucciones, valorando si es un pensamiento concreto o abstracto y en qué nivel, si utiliza razonamiento lógico y si este es concreto o analítico. Se observa su capacidad de concentración y

memoria a corto y largo plazo, y si esta memoria se da en base a una decodificación mecánica o comprensiva. Finalmente, a nivel de la salida, se observa si sus acciones y respuestas verbales son impulsivas o reflexivas y ante qué estímulos así como la preferencia y destreza por actividades verbales o prácticas.

Una vez terminada la aplicación de esta escala y registradas las observaciones, se analizan e interpretan, complementándose con las observaciones de las actividades individuales previas, a fin de establecer un diagnóstico presuntivo de las variables cognitivas que presenta el alumno así como el uso adecuado o inadecuado que les da. Con la observación de las respuestas del niño ante estas situaciones conflictivas pueden apreciarse también variables afectivas de relevancia como las que puedan sugerir ansiedad, inseguridad o impulsividad, por ejemplo.

Otras alternativas a estos instrumentos pueden ser la Batería ABC de Kauffman, la prueba Monterrey, el test de matrices progresivas de Raven, etc.

3.- Observación en el aula

A partir de la información recabada e interpretada de los procesos cognitivos del alumno se realiza de nuevo la observación de éste dentro del aula para evaluar y comprender mejor su forma de construir conocimientos a través de su interacción con el objeto de estudio. Se propone el método fenomenográfico que implica la observación del alumno en interacción con el objeto de estudio, es decir con el currículo básico.

4.- Estudio interdisciplinario

Este paso permite compartir información con los otros profesionales que han evaluado al niño dentro de la perspectiva de su campo de estudio, a fin de derivar conclusiones generales y sugerir formas de intervención y seguimiento.

VI.2.4 Diseño de la estrategia de intervención

A partir del análisis e interpretación de toda la información captada acerca de los procesos cognitivos del alumno, así como las variables afectivas y ambientales que inciden en su aprendizaje, se estará en posibilidad de proponer la estrategia de intervención requerida por el alumno para superar sus dificultades y afirmar sus competencias, mejorando así, su integración educativa.

El diseño del plan de intervención incluye la sugerencia de adecuaciones curriculares a propósitos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. La definición de espacios y formas de organización para desarrollar la intervención. La determinación del personal participante y en caso necesario la canalización a servicios complementarios (psiquiatría, audiometría, optometría, etc.). Las formas de intervención psicológica, si será una intervención directa con el alumno, indirecta a través de la orientación a padres y/o asesoría a maestros o combinada.

Con este paso termina la evaluación inicial y empieza la evaluación de la intervención que, de cierta forma, consistirá en hacer diagnósticos parciales que indiquen la eficiencia de los procedimientos de intervención diseñados una vez que están siendo implementados, valorando la coherencia entre la planeación de la intervención y la práctica de la misma y detectar las dificultades que pudieran interferir en su adecuado desarrollo o bien fallas u omisiones en el mismo diseño inicial. El objetivo es realizar los cambios o ajustes necesarios sobre la marcha para lograr o reforzar el éxito del plan de intervención. Las estrategias que se proponen para la evaluación de la intervención son las siguientes :

VI.3 Evaluación procesual

VI.3.1 Desarrollo del plan de intervención

Una vez hecho el diseño del plan se procede a su desarrollo, mismo que se realizará, principalmente, a través de la asesoría a maestros sobre la implementación de las adecuaciones curriculares pertinentes, la orientación a

padres por medio de diversas estrategias (entrevistas, escuela para padres, reuniones específicas, visitas domiciliarias, programas de trabajo de casa), la canalización a programas alternos de intervención (médicos, psicoterapéuticos, físicos, etc.) y el trabajo individual con el alumno por medio de programas de modificación de conducta (programas para estimular la atención, programas metacognitivos, adiestramiento y enseñanza de estrategias cognitivas de codificación de la información, etc.).

1.- Observación intermitente del alumno en el contexto escolar

Se refiere a la observación del alumno durante el desarrollo de la intervención, en los diferentes espacios en que ésta se lleva a cabo dentro del contexto escolar. Esta observación puede darse, entonces, en el aula regular, en el aula de apoyo, en cubículos de especialistas, etc. La observación se realiza a lo largo del desarrollo de la intervención en intervalos de tiempo que pueden ser fijos o variables con relación al tipo de intervención y los propósitos de la misma. Es importante que se registren los datos observados en base a criterios previamente determinados (frecuencia, intensidad, duración, latencia) con el objeto de medir si realmente están presentándose avances en el alumno. Para apoyar esta observación pueden usarse registros, perfiles grupales, individuales, etc.

2.- Observación del alumno en otros escenarios

Además de observar al alumno en los espacios que previamente se asignaron para llevar a cabo la intervención, también se sugiere observar en otros escenarios con el fin de analizar si los cambios o avances del alumno son extensivos a áreas donde no se está llevando un programa de intervención específico. Estos escenarios pueden contemplar otras aulas, actividades extraescolares, bibliotecas e incluso el ámbito familiar.

3.- Sondeos a padres y maestros

Se trata de buscar información con padres y maestros acerca de los avances que observan en el sujeto así como factores que estén impidiendo el mismo. Puede hacerse verbalmente pero anotando observaciones, o bien por escrito, a través de formas de reportes de caso.

4.- Observación experiencial individual del alumno

Se busca observar en situaciones problemáticas al alumno para evaluar si ha modificado o mejorado sus estrategias cognitivas. Se planea una actividad específica relevante al caso particular del sujeto evaluado, que presente problemas similares a aquéllos en los cuales el alumno tuvo fallas en la evaluación inicial.

5.- Seguimiento de programas específicos

En caso de estar el alumno bajo un programa de atención específico, como puede ser un tratamiento médico, se requiere mantener contacto con el responsable del tratamiento, a fin de conocer la situación del menor, recomendaciones de manejo específicas y así mismo informar acerca de los programas de intervención que se llevan a cabo en la institución escolar, promoviendo la retroalimentación del caso.

VI.3.2 Término de la intervención

La intervención termina al finalizar el año escolar o un tratamiento específico. Entonces se requiere evaluar para valorar hasta donde se lograron los objetivos del plan de intervención. La evaluación final nos indicará la necesidad de continuar con la intervención, modificándola, o bien promover al alumno en caso de haber superado su problemática. Para realizar la evaluación al terminar la intervención se proponen las siguientes acciones :

VI.4 Evaluación final

1.- Aplicación de pruebas

Se trata de evaluar al alumno a través de la observación de sus respuestas ante nuevas formas de presentación de los estímulos, para valorar la validez de los cambios y avances observados, si se presentaron.

2.- Análisis del registro de observación

Se pretende evaluar el proceso de aprendizaje del menor, tanto a nivel intraindividual, es decir el avance con respecto a si mismo, como a nivel intergrupual, es decir el avance respecto al promedio del grupo al que pertenece.

3.- Sondeos

Se trata de retirar los estímulos adicionales (reforzadores, instigadores) empleados durante la intervención y observar la conducta para ver si los avances se mantienen o se presentan retrocesos, evaluando así también la confiabilidad de la intervención realizada.

4.- Análisis interdisciplinario

Se establecen las conclusiones finales y se contrastan con las obtenidas por los demás involucrados en el proceso de intervención psicopedagógica del alumno, con el propósito de establecer las conclusiones generales del caso, determinando el seguimiento o promoción del mismo y la forma en que se llevará a cabo.

Con este paso termina la evaluación final, y de cierta manera la evaluación psicológica en si misma. Sin embargo, también puede considerarse que a partir de este punto se inicia nuevamente el proceso evaluativo del alumno, ya sea por el mismo psicólogo en caso de continuar en el mismo centro o bien, por un psicólogo diferente en caso de canalizarse a otro nivel o modalidad de escolarización. La información recabada durante la evaluación final es el punto de

partida para iniciar nuevamente la evaluación inicial y obtener un nuevo diagnóstico del alumno.

En seguida se presenta un cuadro que resume la propuesta de evaluación psicológica diseñada.

ETAPA DE EVALUACIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS
Evaluación inicial	<p>Detectar y detectar la existencia de las necesidades educativas especiales de los alumnos</p>	<p>1. Observación del alumno en el aula 2. Observación del alumno en otros momentos del día 3. Entrevista informal con maestros y otros especialistas</p>	<p>Observación directa Entrevista Análisis documental - Inguerencias - Registra de datos - Entrevistas - Observación en el aula - Hojas de trabajo</p>
		<p>1. Entrevista a padres y/o otros familiares 2. Análisis de documentos</p>	<p>- Entrevistas - Entrevistas y documentos - Análisis documental</p>

VI.5 Esquema del modelo de evaluación psicológica diseñado

ETAPA DE EVALUACIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS
Evaluación inicial	Detectar y determinar la naturaleza de las necesidades educativas especiales de los alumnos	<p><u>Primera fase : Evaluación del contexto escolar</u></p> <p>1.- Observación del alumno dentro del aula 2.- Observación del alumno en otros escenarios escolares 3.- Entrevista informal con maestros y otros especialistas</p>	<p>- Técnicas : Observación participante, entrevista semiestructurada</p> <p>- Instrumentos : Registros de observación, diario de campo, micrograbadora, guías de observación, reportes de caso, hojas de detección.</p>
		<p><u>Segunda fase : Evaluación de la historia y contexto sociofamiliar del alumno</u></p> <p>1.- Entrevista a padres y/o otros familiares 2.- Análisis de documentos</p>	<p>- Técnicas : Entrevista y análisis de documentos</p> <p>-Instrumentos :</p>

		<p>Formato de entrevista semiestructurada, historias clínicas, otros documentos (reportes de EEG, Audiometrías, etc.)</p>
		<p><u>Tercera fase : evaluación de las variables cognitivas y afectivas</u></p> <p>1.- Valoración de funciones cognitivas :</p> <p>a) Atención (sostenida, selectiva, simultánea)</p> <p>b) Concentración</p> <p>c) Memoria (corto plazo, largo plazo, mecánica, reflexiva).</p> <p>d) Percepciones (auditiva, visual, etc.)</p> <p>e) Codificación (simultánea, sucesiva)</p> <p>f) Razonamiento (lógico, concreto, abstracto, impulsivo, reflexivo, analítico, sintético)</p> <p>2.- Valoración de variables</p>
		<p>-Técnica : Observación experiencial</p> <p>-Instrumentos : Escalas Wechsler, Escalas de desarrollo (Denver, Portage, PAC), prueba Monterrey, Test de Bender, ABC Kauffman, etc.</p>

<p>Evaluación final</p>		<p>afectivas a) Interacción social b) Identidad personal c) Carácter d) Motivación</p> <p>3.- Observación en el aula</p>	<p>Actividades lúdicas, pruebas en base a dibujo (HTP, Koch, DFH), escala de ansiedad infantil (CMAS-R)</p> <p>- Técnica : Observación directa. - Instrumentos : currículo, registros, diario de campo.</p>
		<p>4.- Estudio interdisciplinario a) Análisis de caso b) Diseño del plan de intervención</p>	<p>-Técnica : estudio de caso -Instrumentos : registros, DIAC, etc.</p>
<p>Evaluación procesual</p>	<p>Valorar, sobre la marcha, la efectividad del programa de intervención, detectando a tiempo la necesidad de ajustes o modificaciones</p>	<p><u>Evaluación del desarrollo del plan de intervención</u></p> <p>1.- Observación intermitente del alumno en el contexto escolar 2.- Observación en otros escenarios 3.- Sondeos a padres y maestros 4.- Observación experiencial</p>	<p>-Técnicas : estudio de caso, observación participante, entrevistas, sondeos, observación experiencial</p> <p>- Instrumentos : Registros de observación,</p>

		individual del alumno 5.- Seguimiento de programas alternativos específicos	diarios de campo, formatos de entrevistas, guías de observación, reportes de caso, DIAC.
Evaluación final	Valorar el grado en que se alcanzaron los propósitos del programa de atención al término del mismo para determinar la necesidad de seguimiento, promoción o canalización.	<u>Evaluación al término de la intervención</u> 1.- Aplicación de pruebas criteriosales 2.- Análisis de perfil grupal 3.- Sondeos 4.- Análisis interdisciplinario	- Instrumentos: pruebas, registro de perfil grupal, registros de observaciones, diario de campo, DIAC

CONCLUSIONES

El nuevo modelo educativo que rige la educación especial deriva en la necesidad de reconceptualizar las funciones de todos los profesionistas que laboran en este ámbito, incluyendo al psicólogo ; no obstante, esta reorientación de funciones deben respetar la identidad profesional de éste.

La evaluación debe ser una función básica dentro de su perfil de funciones ; empero esta evaluación debe ser congruente con el nuevo modelo en educación especial.

Siendo la evaluación psicológica en educación especial una práctica intrínseca al proceso enseñanza-aprendizaje, debe compartir con éste sus fundamentos teóricos ; de lo cual se concluye que la teoría que sustenta al nuevo modelo educativo debe también fundamentar la evaluación psicológica.

Por otra parte, aunque es necesaria la coherencia entre los sustentos teóricos de los programas de la institución educativa y de la evaluación que allí se realice, no es menos importante que se dé la congruencia también con los fundamentos teóricos de la propia disciplina psicológica, a fin de propiciar una evaluación psicológica que respete la identidad profesional del psicólogo mexicano.

Ante esta situación, se propone un modelo alternativo de evaluación psicológica basado en un enfoque cognitivo-conductual, ya que tiene la característica de ser una evaluación con un sustento teórico congruente con los nuevos modelos de la educación en general y de la educación especial en particular, al mismo tiempo que es coherente con la identidad profesional y disciplinaria de la Psicología .

Así mismo, se trata de un modelo de evaluación que tiene como propósito la intervención, lo cual es una característica imprescindible en la evaluación psicológica que se practique en educación especial ya que, para considerarse útil y productiva, debe generar la información necesaria para propiciar la intervención psicopedagógica. Una intervención acorde a la naturaleza de las

necesidades educativas especiales de los alumnos que se atienden en los centros de educación especial. De manera específica, la evaluación debe arrojar información que permita la conveniente orientación a padres y maestros así como la elaboración de programas específicos de atención que el alumno requiera.

Este modelo evaluativo en educación especial debe además, dar cuenta de todas las interacciones entre variables de diferente índole (cognitivas, afectivas, ambientales) que pueden influir en la presencia de las necesidades educativas de los alumnos, así como coadyuvar a su mejora, requiriéndose, por tanto, un modelo integrador que no deje de lado información relevante acerca del problema del alumno y que indague todas las variables implicadas a través de una evaluación en los diferentes contextos donde éste se encuentra inmerso.

Lo anterior implica, que la evaluación psicológica en educación especial debe considerar tanto el contexto escolar como el familiar y social donde el niño interactúa. Al mismo tiempo, es necesario contemplar que cada uno de estos contextos incluye una diversidad de escenarios y que todos ellos deben tomarse en cuenta en la evaluación, a fin de obtener un máximo de información del alumno y sus necesidades educativas especiales.

Para lograr que la evaluación psicológica posea un enfoque integrador, es necesario hacer uso de una metodología evaluativa integradora también. Esto lleva implícito el hecho de utilizar diversidad de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, cualitativos y cuantitativos, que sean los más convenientes de acuerdo a los propósitos que se persigan con cada actividad de evaluación específica, pero al mismo tiempo sean adecuados a las características diversas de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La evaluación psicológica en educación especial debe poseer un carácter diacrónico, en el sentido de obtener información continua del proceso enseñanza aprendizaje del alumno y no limitarse a un diagnóstico inicial. Esto implica la necesidad de evaluar en diversos momentos o etapas para lograr el éxito de la intervención psicopedagógica y, por tanto, el éxito de la evaluación misma.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Con base en las anteriores conclusiones, se proponen las siguientes sugerencias y recomendaciones finales :

1.- Se sugiere mayor investigación acerca de la evaluación cognitivo-conductual a nivel práctico ya que no obstante sus bondades, el modelo de evaluación psicológico alternativo que se propone supone la necesidad de algunas condiciones para su viabilidad.

2.- La implementación de este modelo requiere la capacitación de los psicólogos que lo llevarán a cabo, tanto a nivel teórico como práctico, a fin de obtener los resultados deseados, por lo cual se sugiere realizar un curso-taller de capacitación en el modelo de evaluación cognitivo-conductual propuesto dirigido a psicólogos que trabajan en educación especial.

3.- Además, antes de poder generalizar y normatizar la implementación de este modelo de evaluación psicológica, se hace inminente la investigación de los resultados de su realización a nivel experimental, a fin de validar la realidad de sus beneficios en el campo de trabajo. Por lo anterior, se recomienda pilotear el modelo de evaluación el tiempo suficiente para conocer su idoneidad para satisfacer necesidades evaluativas de la educación especial ya descritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACLE, T.G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la psicología en México. En J. Urbina (comp.). El psicólogo. UNAM :México. (pp. 121-130).
- AIKEN, L. (1995). Tests psicológicos y evaluación. Prentice Hall- México
- ALCARAZ, V.M. (1984). Resultado de los talleres de Cocoyoc y San Miguel Regla. En J. Urbina (comp.). El psicólogo. UNAM :México. (pp.109-120).
- ALONSO, J. (1997). Problemas de aprendizaje :evaluación y mejora de las capacidades cognitivas. En Orientación educativa : teoría, evaluación e intervención. 1a. edición. Síntesis :España. (pp. 111-123).
- ARAGÓN, F. (1998). El perfil profesional del psicólogo en educación especial Reporte de investigación presentado en el segundo encuentro estatal de investigación educativa.
- ASHMAN, F. y CONWAY, R. (1998). La instrucción cognitiva. En Estrategias cognitivas en Educación Especial. Santillana :México. (pp. 44-66).
- BELTRÁN, J. Y BUENO, J. (1997). Psicología de la Educación. Grupo Alfaomega :México.
- BOWEN, J. (1997). El concepto de educación. En Bowen, J. Y Hobson, P. Teorías de la educación. Limusa, Noriega :México. (pp. 11-26).
- BROSSARD, M. (1995). Espacio discursivo y actividades cognitivas : una aportación de la teoría de Vygotsky. En Anclet, G. Educación

Especial :Evaluación, intervención, investigación. UNAM :México. (pp. 114-123).

CASANOVA, M.A. (1998). La evaluación educativa. SEP :México. (pp. 28-234).

COLAS, M.P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En Métodos de investigación en Psicopedagogía. McGrawHill :México. (pp. 251-256).

DE LANDSHEERE, G. (1996). Investigación-Acción en La investigación educativa en el mundo Fondo de Cultura Económica :México. (pp. 277-283).

DÍAZ, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles educativos, No. 37. (pp. 3-15).

..... (1997). Didáctica y curriculum. En Elaboración de programas de estudio : bases para una propuesta de acuerdo a su estructura. Paidós :México. (pp. 38-73).

DÍAZ, F. (1998). Constructivismo y aprendizaje significativo. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGrawHill : México. (pp. 14-33).

ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. (1999). Diagnóstico y evaluación en Educación Especial. Océano :España. (pp. 882-915).

FORNS, M. (1993). Evaluación psicológica infantil. Barcanova, Temas Universitarios :Barcelona. (172-193).

- GALGUERA, M.I. (1984). Diagnóstico y evaluación. En El retardo en el desarrollo :Teoría y práctica. Trillas :México. (pp. 12-23).
- GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, M. (1980). Historia de los cambios asistenciales y sus contextos sociales. En La transformación de la asistencia psiquiátrica. Mayoría : Madrid. (pp. 13-106).
- GUAJARDO, E. (1998). Conferencia sobre integración educativa. En Primer foro de integración educativa en Sonora. SEC : Hermosillo.
- HARVER, O. (1994). Decisiones sobre la planeación de una clase. En Técnicas de enseñanza, modernización en el aprendizaje. Limusa, Noriega :México. (pp. 168-221).
- INGALLS, R. (1982). El retraso mental : la nueva perspectiva. Manual Moderno :México.
- KLINGER, C. y VADILLO, G. (1999). Constructivismo y educación. En Psicología cognitiva : Estrategias en la práctica docente. McGrawHill :México. (pp.1-13).
- LAFARGA, J. (1987). El psicólogo profesional mexicano. Revista mexicana de psicología Vol 4, No. 1. Universidad del Noroeste :Tampico. (pp. 47-51).
- LAFOURCADE, P. (1985). La evaluación en el proceso educacional. En Evaluación de los aprendizajes. 3a.edición. Cincel :Madrid.
- LLANO, C. (1998). Modelo de apoyo curricular y la función paradocente en los servicios de educación especial. SEC : Hermosillo.

- LÓPEZ, F. (1980). La educación especial en Sonora. Tesis de maestría. Escuela Normal de Especialización, Saltillo, Coahuila.
- OLMEDO, J. (1999). La evaluación educativa. En La evaluación en el aula. SEP : México.
- PRECIADO, H.R y CORRAL, V. (1988) Notas para una historia de la psicología en el estado de Sonora. Revista sonorensis de Psicología No. 2.
- QUEVEDO, L. GARCÍA, J.L. (1994). Análisis de la dinámica profesional de los psicólogos egresados de la Universidad de Sonora. Tesis de licenciatura. UNISON :Hermosillo.
- RIBES, E. (1982). La psicología ¿una profesión ?. En El conductismo : reflexiones críticas. Fontanella :Barcelona. (pp.121-139).
- (1987). Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México. En Revista mexicana de psicología. Vol 1, No. 1 UNAM :México. (pp. 14-21).
- ROMERO, E. y MIRANDA, R.D. (1990). Campo profesional del psicólogo :la demanda real y potencial en Hermosillo, Sonora. Tesis de licenciatura. UNISON :Hermosillo.
- RUEDA, M. (1986). El psicólogo en la educación. En Ejercicio, enseñanza e investigación en psicología. Trillas :México. (pp. 295-303).
- SEC. (1995 a). El trabajo interdisciplinario en educación especial.
- (1995 b). Servicios de Educación Especial en el estado de Sonora.

- SEP. (1984). La educación especial en México
-(1991). Lineamientos para la evaluación psicológica.
-(1993). Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación.
-(1997). Antología de la educación especial
-(1999). La escuela integradora. En Integración educativa. Unidad III. SEP/OEA : México. (pp. 1-37).
- STENHOUSE, L. (1998). Enseñanza. En Investigación y desarrollo del currículum. Morata :Madrid. (pp. 54-72).
- VALENZUELA, E. (1985). El perfil del psicólogo relacionado con la educación. Mecnograma.
- VERDUGO, M.A. (1996). Modelos de evaluación psicológica. En Evaluación curricular : una guía para la intervención psicopedagógica. 2a. edición. Siglo veintiuno :México. (pp. 33-76).
- WOOLFOCK, A. (1996). Perspectivas conductuales del aprendizaje. En Psicología educativa. Prentice Hall : México. (pp. 194-237).

APÉNDICE 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador

Lugar

Fecha

Duración

Hora

Sujetos

Categoría	S	Descripción	Análisis e Interpretación

APÉNDICE 3

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevista

La presente es una entrevista semiestructurada dirigida a psicólogos que trabajan en instituciones de educación especial, que tiene por objeto recabar información acerca de la evaluación psicológica que se realiza en educación especial.

1.- ¿Cómo defines la evaluación psicológica ?

2.- ¿Qué importancia le otorgas a la evaluación psicológica para la realización de tu trabajo en educación especial ?

3.- ¿Cuál es el propósito de la evaluación psicológica en educación especial ?

4.- ¿Consideras útil la evaluación psicológica para la orientación a padres y maestros ?. ¿porqué ?.

5.- ¿Qué instrumentos y/o estrategias utilizas para evaluar ? ¿Son adecuadas para los propósitos que buscas ?

6.- ¿Cómo llevas a cabo la evaluación ?

APÉNDICE 4

7.- ¿Cuándo es el momento para evaluar ?

8.- ¿Qué características crees que debe reunir la evaluación psicológica que se realiza en educación especial ?

9.- ¿Qué sugerencias darías para mejorar la evaluación psicológica que tradicionalmente se viene realizando en educación especial ?

10.- ¿Qué opinas de la idea de eliminar la evaluación psicológica de las funciones realizadas por el psicólogo en educación especial ?

Características del proceso evaluativo	1	2	3	4	5
1. La evaluación psicológica utilizada debe cumplir con los criterios de validez y confiabilidad					
2. El medio de evaluación psicológica debe cumplir con los criterios de representatividad en sus contenidos					
3. El medio de evaluación psicológica debe cumplir con los criterios de validez del instrumento para medir las competencias de educación especial					
4. El medio de evaluación psicológica debe cumplir con los criterios de validez del instrumento para medir las competencias de educación especial					
5. El medio de evaluación psicológica debe cumplir con los criterios de validez del instrumento para medir las competencias de educación especial					
6. El medio de evaluación psicológica debe cumplir con los criterios de validez del instrumento para medir las competencias de educación especial					
7. El medio de evaluación psicológica debe cumplir con los criterios de validez del instrumento para medir las competencias de educación especial					
8. El medio de evaluación psicológica debe cumplir con los criterios de validez del instrumento para medir las competencias de educación especial					

APÉNDICE 4

ESCALA PARA VALORAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Instrucciones : Cada una de las siguientes afirmaciones expresa una opinión acerca de las características que el modelo de evaluación psicológica que se aplique en su centro debe poseer. Debe calificar, con base a una escala de 5 puntos, el grado de concordancia entre la afirmación que se expresa en cada reactivo y su opinión personal. El número 1 indica su total desacuerdo con la afirmación por lo que la característica que se plantea no es nada necesaria, el 2 indica poco desacuerdo por lo que la característica es poco necesaria, el 3 indica indecisión por lo que la característica medianamente necesaria, el 4 indica acuerdo con la afirmación por la que la característica es muy necesaria y el 5 indica total acuerdo por lo que la característica es totalmente necesaria. Encierre en un círculo el número que califica mejor su concordancia o desacuerdo con la característica que se expresa en cada afirmación SEGÚN SU OPINIÓN.

1.- El modelo de evaluación psicológica debe sustentarse en un marco teórico coherente con el de los planes y programas del centro educativo.	1	2	3	4	5
2.- La evaluación psicológica utilizada debe cumplir con los criterios de validez y confiabilidad	1	2	3	4	5
3.- El modelo de evaluación psicológica debe cumplir con criterios de estandarización en sus instrumentos	1	2	3	4	5
4.- El modelo de evaluación psicológica debe permitir la absoluta libertad del psicólogo para seleccionar los instrumentos de evaluación deseados.	1	2	3	4	5
5.- El modelo de evaluación psicológica debe proponer instrumentos y estrategias disponibles en el centro de trabajo.	1	2	3	4	5
6.- El modelo de evaluación psicológica debe proponer instrumentos y estrategias de fácil manejo y administración.	1	2	3	4	5
7.- El modelo de evaluación psicológica debe proponer instrumentos y estrategias que se adecuan a las características de la población a evaluar.	1	2	3	4	5
8.- El modelo de evaluación psicológica debe evaluar las habilidades con que cuenta el alumno.	1	2	3	4	5

9.- El modelo de evaluación psicológica debe evaluar las deficiencias de habilidades en los alumnos.	1	2	3	4	5
10.- El modelo de evaluación psicológica debe indicar la presencia de conductas inadecuadas que interfieran en el adecuado proceso educativo del alumno.	1	2	3	4	5
11.- El modelo de evaluación debe arrojar el coeficiente intelectual del alumno	1	2	3	4	5
12.- La evaluación psicológica debe valorar las variables afectivas que pueden incidir en el problema del alumno.	1	2	3	4	5
13.- La evaluación psicológica debe contemplar las características del contexto escolar del alumno	1	2	3	4	5
14.-La evaluación psicológica debe indicar cuál es la competencia curricular del alumno.	1	2	3	4	5
15.- La evaluación psicológica debe indicar los conocimientos previos del alumno	1	2	3	4	5
16.- La evaluación psicológica debe considerar el ambiente sociofamiliar del alumno.	1	2	3	4	5
17.- La evaluación debe considerar diversos momentos para obtener el máximo de información sobre el alumno, permitiendo el seguimiento de caso.	1	2	3	4	5
18.- Los espacios que se propongan para realizar la evaluación psicológica deben ser variados para obtener el máximo de información al evaluar diferentes contextos del alumno.	1	2	3	4	5
19.- El modelo de evaluación psicológica utilizado debe tener como propósito precisar la naturaleza de las necesidades educativas especiales de los alumnos.	1	2	3	4	5
20.- La información dada por la evaluación psicológica debe permitir conocer la orientación que los padres requieren para ayudar en el desarrollo de su hijo.	1	2	3	4	5
21.- La información que proporcione la evaluación psicológica debe permitir conocer la asesoría que los maestros requieren acerca de las adecuaciones curriculares que sus alumnos necesitan.	1	2	3	4	5
22.- La información obtenida a través de la evaluación psicológica debe permitir diseñar estrategias de	1	2	3	4	5

intervención específicas para cada caso.

23.- La evaluación psicológica realizada debe indicar la necesidad del alumno de un tratamiento especializado adicional.

1 2 3 4 5

24.- El modelo de evaluación psicológica debe permitir decidir sobre la modalidad de escolarización adecuada del alumno para canalizarlos a otras modalidades de atención cuando se requiere.

1 2 3 4 5

25.- La evaluación psicológica debe ser una herramienta fundamental en el perfil de funciones del psicólogo respetando su identidad profesional

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

APÉNDICE 5

ESCALA PARA VALORAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Instrucciones : Cada una de las siguientes afirmaciones expresa una opinión acerca de las características que el modelo de evaluación psicológica que se aplique en su centro debe poseer. Debe calificar, con base a una escala de 5 puntos, el grado de concordancia entre la afirmación que se expresa en cada reactivo y su opinión personal. El número 1 indica su total desacuerdo con la afirmación por lo que la característica que se plantea no es nada necesaria, el 2 indica poco desacuerdo por lo que la característica es poco necesaria, el 3 indica indecisión por lo que la característica medianamente necesaria, el 4 indica acuerdo con la afirmación por la que la característica es muy necesaria y el 5 indica total acuerdo por lo que la característica es totalmente necesaria. Encierre en un círculo el número que califica mejor su concordancia o desacuerdo con la característica que se expresa en cada afirmación SEGÚN SU OPINIÓN.

1.- El modelo de evaluación psicológica debe sustentarse en un marco teórico coherente con el de los planes y programas del centro educativo.	1	2	3	4	5
2.- No es necesario que la evaluación psicológica tenga un sustento teórico congruente con el de los programas que se aplican en educación especial	1	2	3	4	5
3.- La evaluación psicológica utilizada debe cumplir con los criterios de validez y confiabilidad	1	2	3	4	5
4.- Los criterios de validez y confiabilidad no son indispensables en los instrumentos de evaluación empleados	1	2	3	4	5
5.- El modelo de evaluación psicológica debe cumplir con criterios de estandarización en sus instrumentos	1	2	3	4	5
6.- El modelo de evaluación psicológica no requiere del criterio de estandarización en sus instrumentos	1	2	3	4	5
7.- El modelo de evaluación psicológica debe permitir la absoluta libertad del psicólogo para seleccionar los instrumentos de evaluación deseados.	1	2	3	4	5
8.- El psicólogo debe utilizar sólo los instrumentos de evaluación permitidos y sugeridos por la institución laboral.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
9.- El modelo de evaluación psicológica debe proponer instrumentos y estrategias disponibles en el centro de trabajo.	1	2	3	4	5
10.- El modelo de evaluación psicológica puede sugerir instrumentos que no se encuentren en el centro de trabajo					
11.- El modelo de evaluación psicológica debe proponer instrumentos y estrategias de fácil manejo y administración.	1	2	3	4	5
12.- La facilidad en el manejo de los instrumentos no es un criterio necesario en el modelo de evaluación psicológica.	1	2	3	4	5
13.- El modelo de evaluación psicológica debe proponer instrumentos y estrategias que se adecuan a las características de la población a evaluar.	1	2	3	4	5
14.- La adecuación de los instrumentos a la población sujeta a evaluación no es indispensable en un modelo de evaluación.	1	2	3	4	5
15.- El modelo de evaluación psicológica debe evaluar las habilidades con que cuenta el alumno.	1	2	3	4	5
16.- La información acerca de las habilidades presentes en el alumno no requiere ser obtenida a través de la evaluación psicológica	1	2	3	4	5
17.- El modelo de evaluación psicológica debe evaluar las deficiencias de habilidades en los alumnos.	1	2	3	4	5
18.- No es necesario que el modelo evalúe las deficiencias de habilidades en los alumnos	1	2	3	4	5
19.- El modelo de evaluación psicológica debe indicar la presencia de conductas inadecuadas que interfieran en el adecuado proceso educativo del alumno.	1	2	3	4	5
20.- No se requiere la información de conductas inadecuadas presentes en el alumno	1	2	3	4	5
21.- El modelo de evaluación debe arrojar el coeficiente intelectual del alumno	1	2	3	4	5
22.- El coeficiente intelectual del alumno no es un dato indispensable que debe otorgar la evaluación psicológica	1	2	3	4	5

23.- La evaluación psicológica debe evaluar las variables afectivas que pueden incidir en el problema del alumno.	1	2	3	4	5
24.- El estado afectivo no es una información indispensable que debe arrojar la evaluación psicológica	1	2	3	4	5
25.- La evaluación psicológica debe considerar el contexto escolar del alumno	1	2	3	4	5
26.- No es necesario tomar en cuenta el contexto escolar durante la evaluación psicológica.	1	2	3	4	5
27.- La evaluación psicológica debe informar cuál es la competencia curricular del alumno	1	2	3	4	5
28.- El modelo de evaluación psicológica no se relaciona con información sobre la competencia curricular del alumno	1	2	3	4	5
29.- La evaluación psicológica debe indicar los conocimientos previos del alumno	1	2	3	4	5
30.- No se requiere información acerca de los conocimientos previos del alumno a través de la evaluación psicológica.	1	2	3	4	5
31.- La evaluación psicológica debe considerar el ambiente sociofamiliar del alumno.	1	2	3	4	5
32.- La evaluación psicológica es independiente del contexto sociofamiliar del alumno.	1	2	3	4	5
33.- La evaluación debe considerar diversos momentos para obtener el máximo de información sobre el alumno, permitiendo el seguimiento de caso.	1	2	3	4	5
34.- No es necesaria una evaluación continua para obtener un máximo de información del alumno.	1	2	3	4	5
35.- Los espacios que se propongan para realizar la evaluación psicológica deben ser variados para obtener el máximo de información al evaluar diferentes contextos del alumno.	1	2	3	4	5
36.- La evaluación psicológica puede realizarse en un mismo espacio y lugar y dar un máximo de información.	1	2	3	4	5
37.- El modelo de evaluación psicológica utilizado debe tener como propósito precisar la naturaleza de las necesidades educativas especiales de los alumnos.	1	2	3	4	5

38.- La evaluación psicológica no tiene como propósito determinar el tipo de necesidades educativas especiales que presentan los alumnos.	1	2	3	4	5
39.- La información dada por la evaluación psicológica debe permitir conocer la orientación que los padres requieren para ayudar en el desarrollo de su hijo.	1	2	3	4	5
40.- La orientación que requieren los padres para el manejo de sus hijos no es una información que deba venir de la evaluación psicológica.	1	2	3	4	5
41.- La información que proporcione la evaluación psicológica debe permitir conocer la asesoría que los maestros requieren acerca de las adecuaciones curriculares que sus alumnos necesitan.	1	2	3	4	5
42.- La evaluación psicológica no tiene como objetivo proporcionar información acerca de la asesoría que se deba dar a los maestros para la realización de adecuaciones curriculares.	1	2	3	4	5
43.- La información obtenida a través de la evaluación psicológica debe permitir diseñar estrategias de intervención específicas para cada caso.	1	2	3	4	5
44.- La evaluación psicológica en educación especial no necesariamente debe sugerir información para diseños de intervención específicos.	1	2	3	4	5
45.- La evaluación psicológica realizada debe indicar la necesidad del alumno de un tratamiento especializado adicional.	1	2	3	4	5
46.- La evaluación psicológica no requiere generar información acerca de tratamientos especializados adicionales que requiera el sujeto	1	2	3	4	5
47.- El modelo de evaluación psicológica debe permitir decidir sobre la modalidad de escolarización adecuada del alumno para canalizarlos a otras modalidades de atención cuando se requiere.	1	2	3	4	5
48.- El propósito de la evaluación psicológica no se relaciona con información acerca de la modalidad de escolarización requerida por el alumno	1	2	3	4	5

49.- La evaluación psicológica debe ser una herramienta fundamental en el perfil de funciones del psicólogo respetando su identidad profesional

1 2 3 4 5

50.- La evaluación psicológica en educación especial no es una función indispensable en el quehacer profesional del psicólogo.

1 2 3 4 5

APUNTES I

GUÍA DE OBSERVACIÓN ESCOLAR PARA EL ÁREA DE PSICOLOGÍA

CATEGORÍA	CONTENIDO	ÍTEM	FAMILIARIDAD
Dimensión afectiva y identidad personal		A	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente a la hora de interactuar, se relaciona con el docente en momentos de ocio.
		B	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente en momentos de ocio.
		C	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente en momentos de ocio.
Dimensión intelectual		A	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente a la hora de interactuar, se relaciona con el docente en momentos de ocio.
		B	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente en momentos de ocio.
		C	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente en momentos de ocio.
Dimensión social		A	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente a la hora de interactuar, se relaciona con el docente en momentos de ocio.
		B	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente en momentos de ocio.
		C	El alumno muestra conductas que sugieren personal, pero no se relaciona con el docente en momentos de ocio.

APÉNDICE 6

GUÍA DE OBSERVACIÓN GRUPAL PARA EL ÁREA DE PSICOLOGÍA

CATEGORÍA	CRITERIO	NIVEL	PARÁMETRO
Dimensión afectiva	a) Identidad personal	A	El alumno muestra indicadores que sugieren pobre identidad personal (inseguridad, aislamiento, inquietud, apatía, desinterés, rechazo a la actividad, nerviosismo, llanto fácil, etc.).
		B	En ocasiones se muestra apático, nervioso, inseguro. Mejora su disposición cuando se le instiga pero no por su propia iniciativa.
		C	El alumno demuestra seguridad y confianza en sí mismo, actitud positiva, comunicativo, dispuesto al trabajo, cooperador, con iniciativa hacia la acción.
	b) Interacción social	A	El alumno presenta conductas que interfieren en su adecuada interacción con otros (aislamiento, agresividad, impulsividad, etc.)
		B	El alumno interactúa bien con algunos compañeros, sólo participa en pequeños grupos.
		C	El alumno muestra un buen nivel de interacción social tanto a nivel de grupo como de equipos, es sociable, cooperador, accesible.
Dimensión intelectual	a) Atención	A	El alumno presenta dificultad para sostener su atención, sus períodos de atención son tan breves que no logra terminar las actividades ni aún con instigación. Puede presentar conductas de hiperactividad o por lo contrario actitud pasiva pero falta de concentración.
		B	El alumno logra sostener la atención por períodos más largos pero requiere instigación verbal frecuente para evitar la distracción. Se le dificulta seleccionar el estímulo si este no es concreto.
		C	El alumno presenta niveles aceptables de atención y no requiere de la instigación para realizar las actividades que se le sugieren.

	b) Concentración	A	El alumno no se concentra, se distrae constantemente, deja inconclusas las actividades aún cuando se le esta instigando.
		B	El alumno logra concentrarse cuando trabaja e pequeños grupos o de manera individual pero en grupo pierde fácilmente la concentración requiriendo instigación verbal
		C	El alumno logra un aceptable nivel de concentración tanto individual como grupalmente. Raras veces requiere de instigación.
	c) Memoria	A	El alumno no logra recordar lo que se le enseña, olvida fácilmente, ocasionalmente recupera significados aislados
		B	El alumno presenta memoria a corto plazo y de manera más mecánica que reflexiva, es repetitivo pero no hay comprensión global en su recuperación
		C	El alumno utiliza memoria a corto y largo plazo, demostrando habilidad de memoria mecánica y reflexiva
	d) Razonamiento	A	El alumno utiliza un razonamiento poco lógico, no hay coherencia en su discurso, puede presentar problemas de estructuración. Puede haber razonamiento impulsivo (responde sin pensar)
		B	El razonamiento del alumno es lógico pero concreto, dificultándosele el análisis de una situación. Sus respuestas son más por sentido común que reflexivas.
		C	El alumno utiliza un razonamiento lógico y sus respuestas son reflexivas, puede mostrar cierto nivel de abstracción en ellas.
Dimensión escolar	a) Motivación hacia la tarea	A	El niño no se muestra motivado en ningún escenario del contexto escolar (aula regular, de apoyo, etc.), ni ante ninguna actividad que se le sugiere y prefiere hacer otra cosa o no hacer nada.
		B	El niño presenta dificultades dentro del aula regular, pero motivación mejora en otros ámbitos escolares (aula de apoyo) o ante ciertas actividades dentro del aula regular.
		C	El niño presenta un aceptable nivel de motivación hacia la tarea en todos los escenarios del contexto escolar.

ANEXO 1

COMISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

UNIVERSIDAD DE LA PAZ

PROYECTO DE SISTEMA TÉCNICO PEDAGÓGICO

Área: Psicología

DIMENSIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA

Además de encontrar definido el perfil profesional del psicólogo que labora en instituciones de educación especial, lo cual repercute en la falta de adecuación en las funciones que realizan los psicólogos de la zona UT de educación especial, tanto de quienes laboran en USAEII como en los CAM. Las principales causas de esta problemática son por un lado, la falta de normativas y uniformidad en los criterios de evaluación psicológica que, a su vez, son variables de una institución a otra, y por otro lado, la falta de capacitación que debe darse para este proceso evaluativo para ser realmente aplicado a las instituciones de educación especial. Por otra parte, y guiado en gran medida por lo anterior, es preciso una falta de claridad en cuanto a cómo debe darse la intervención del psicólogo en el ámbito de la educación especial y cómo se debe evaluar por parte del personal docente, correspondiente.

VISION DE FUTURO

Como con el perfil de psicólogo de educación especial, que respalde la idoneidad profesional del psicólogo en la práctica, si se ven que se cumplen y realicen las necesidades educativas especiales de los alumnos y sea aplicado y normado por la institución especial.

OBJETIVOS Y METAS

Propiciar un modelo alternativo de intervención psicológica que favorezca la planeación e implementación de la intervención psicológica con los alumnos con N.E.E. requieren

ANEXOS

ANEXO 1

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
ZONA ESCOLAR 01
PROYECTO DE MESAS TÉCNICO PEDAGÓGICAS

ÁREA Psicología

DIAGNÓSTICO DEL PRESENTE

Aún no se encuentra definido el perfil profesional del psicólogo que labora en instituciones de educación especial, lo cual repercute en la falta de sistematización en las funciones que realizamos los psicólogos de la zona 01 de educación especial, tanto de quienes laboran en USAER como en los CAM.

Las principales causas de esta problemática son por un lado, la falta de normatividad y uniformidad en los criterios de evaluación psicológica que, a su vez, son derivadas de una ausencia de investigación de las características que debe reunir este proceso evaluativo para ser realmente adecuado a las necesidades de la población.

Por otra parte, y generado en gran medida por lo anterior, se presenta una falta de claridad en cuanto a cómo debe darse la intervención del psicólogo en el ámbito de la educación especial y esto ha derivado en confusión por parte del personal docente, especialmente.

VISIÓN DE FUTURO

Contar con un perfil de funciones del psicólogo que labora en instituciones de educación especial, que respete la identidad profesional del psicólogo en lo general, a la vez que coadyuve a satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos y sea aprobado y normado por la institución laboral.

OBJETIVOS Y METAS

Proponer un modelo alternativo de evaluación psicológica que derive en la planeación e implementación de la intervención psicopedagógica que los alumnos con N.E.E. requieren

COMPROMISOS

- Asistir a todas las sesiones de mesas técnicas con puntualidad, permanencia y participación activa
- Revisar las lecturas complementarias en horario extralaboral
- Actitud de disposición y cooperación entre todos los miembros que integramos el área de psicología
- Establecer y mantener relaciones interpersonales de respeto, comunicación y asertividad

ESTRATEGIAS

- Elaboración de proyecto, calendarización de fechas, espacios y temas a tratar
- Nombrar coordinador del área
- Establecer un diagrama de seguimiento de acciones
- Asistir y participar en mesas técnicas calendarizadas
- Lectura y gestión de material
- Gestión, preparación, asistencia y participación a conferencias, talleres, cursos, etc.

RECURSOS Y APOYOS

- Material actualizado (artículos, libros, ensayos, etc.)
- Asesor técnico pedagógico de zona
- Personal encargado de la comisión de asuntos técnicos de cada centro, consejos técnicos
- Asesor de Psicología de la Dirección de Educación Especial
- Espacio físico, mobiliario, material didáctico, etc.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

- Seguimiento mensual con la presencia del asesor técnico de zona
- Evaluación intermedia en Diciembre para analizar avances y realizar ajustes convenientes
- Evaluación final en Junio

SESIÓN	ACTIVIDADES PROPUESTAS	RESULTADOS Y OBSERVACIONES
1	Elaboración de proyecto anual del área	
2	Definición de las características que debe reunir la evaluación psicológica en E.E.	
3	Analizar tema : "La observación como estrategia de evaluación"	
4	Sesión de seguimiento y evaluación	
5	Instrumentos de evaluación psicológica	
6	Taller : estudios de casos (interpretación de instrumentos tradicionales desde un enfoque cualitativo)	
7	Taller : estudios de casos (Elaboración de diagnósticos ligados a la intervención)	
8	Modalidades de intervención psicopedagógica : La intervención directa e indirecta	
10	Elaboración de estrategias alternativas de evaluación psicológica Evaluación final	

ANEXO 2

HOJA DE DETECCIÓN

Fecha _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del alumno _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Escuela _____ Grupo _____

Maestro regular _____

Maestro de apoyo _____

Domicilio particular _____

ANTECEDENTES ESCOLARES IMPORTANTES (repetidor, ha recibido apoyo en educación especial anteriormente, etc)

INFORMACIÓN QUE SE SOLICITA AL MAESTRO

- 1.- Area Cognoscitiva (áreas de aprendizaje específicas donde el niño presenta mayor dificultad y a qué lo atribuye)
- 2.- Area Afectivo-Social (aspectos del comportamiento relevantes que ha observado en lo individual y en su interacción con otros)
- 3.- Area de comunicación (Describa si ha observado alteraciones en el lenguaje expresivo o comprensivo)
- 4.- Qué acciones ha realizado respecto a la problemática del alumno
- 5.- Qué actitud tienen los padres respecto a la problemática de su hijo

ANEXO 3

Entrevista a padres

Fecha _____

Nombre del entrevistado _____

I DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del alumno _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Escolaridad _____ Escuela _____

Domicilio particular _____

Teléfono _____ Servicio Médico _____

Observaciones _____

II ANTECEDENTES DEL DESARROLLO (Período prenatal, perinatal, postnatal)

III ANTECEDENTES ESCOLARES (Datos de su historia escolar, reportes de maestros, educadores, actitudes, habilidades y dificultades del menor, apoyos especiales recibidos, etc.).

IV ASPECTOS DE SOCIALIZACIÓN (datos de la forma de interacción del menor con otros, sean niños, adultos, compañeros, padres, amigos, etc, juegos preferidos, etc.)

V DESCRIPCIÓN DE UN DÍA TÍPICO (desde que se levanta, hábitos alimenticios, actividades diarias, rutinas, horarios, hábitos de sueño, etc.)

VI DATOS DE INDEPENDENCIA PERSONAL (Actividades que el alumno ya realiza por sí mismo y en las que requiere ayuda relativo al aseo e higiene personal, alimentación, desplazamiento, vestido)

VII DATOS SENSORIOMOTRICES (Características de su visión, audición, lenguaje expresivo y comprensivo, motricidad fina y gruesa)

VIII ASPECTOS EMOCIONALES (Descripción del carácter y personalidad del alumno, actitudes, motivaciones, miedos, respuestas afectivas, etc.)

IX ASPECTOS FAMILIARES (Descripción de la dinámica familiar así como los miembros que integran la familia)

X ASPECTOS FÍSICOS Y DE SALUD

XI EXPECTATIVAS DE LOS PADRES ACERCA DEL MENOR (Explorar conocimiento del problema y expectativas a futuro)

XII SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

XIII OTROS (Observaciones y datos que se consideren relevantes y pertinentes al caso).