

LA NUEVA REGULACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS: ¿POR QUÉ LA LLAMAN EVALUACIÓN CUANDO QUIEREN DECIR DIAGNÓSTICO?*

Juan José Sosa Alonso**

Universidad de La Laguna

RESUMEN

Partiendo de una breve retrospectiva sobre la génesis y evolución de las concepciones y prácticas en evaluación psicopedagógica, desde las más tradicionales hasta la actualidad, se pretende contribuir a valorar con distancia las «nuevas» orientaciones y propuestas que en materia de evaluación se vienen haciendo desde instancias administrativas. Con este trabajo tratamos de argumentar que aunque se siga hablando formalmente, en los documentos oficiales que vienen publicando la administración educativa canaria, de evaluación psicopedagógica, el conjunto de las disposiciones y «orientaciones» que vienen ofreciendo parecen estar recuperando las formas más tradicionales de diagnóstico.

PALABRAS CLAVE: Evaluación y Diagnóstico en educación, Necesidades Educativas Especiales, Educación Especial, Atención a la diversidad, Legislación Educativa, Política y Administración Educativa, Innovación y Cambio en Educación.

ABSTRACT

«The New Regulations of the Psychopedagogical Assessment in the Canary Islands: Why Do They Still Speak About Assessment When They Want To Say Diagnosis?». Starting with a brief retrospective on the genesis and evolution of assessment concepts and practices in psychology and education, from more traditional diagnostic practices to date, we intend to contribute to value with distance the «new» guidelines and proposals on assessment that are being made from administrative bodies. In essence, in this work we argue that, while official documents that are published by the educational administration at the Canary Islands are still speaking formally using terms like «evaluación» (assessment) all the rules and «guidelines» they offer seem to be recovering the most traditional forms of diagnosis.

KEY WORDS: Assessment in Education, Special Educational Needs, Special Education, Inclusive Education, Compensating Education, Educational Laws, Educational Politics and Administration, Educational Change.

INTRODUCCIÓN

Estamos en tiempos de cambio y reforma en educación¹ (¿alguna vez hemos dejado de estarlo?). En estos momentos, la incertidumbre y la desorientación suele ser la tónica dominante. Se busca el cambio, la mejora, pero la premura de los tiempos y las complejidades globales de nuestro sistema educativo pueden generar cierta ansiedad en los responsables de la administración y hacerles caer en la tentación de recurrir a soluciones tan rápidas como igualmente irreflexivas e ineficientes.

Una de estas tentaciones, quizá potenciada por cierto desconocimiento de nuestro pasado pedagógico, es la de «redescubrir» soluciones ya probadas, y descartadas por inadecuadas en el pasado. En realidad, muchas veces la reforma que ahora reformamos trataba de superar las insatisfacciones que generaban aquellos modelos y prácticas que, ahora, parece que pretendemos recuperar y reimplantar, como si no hubiéramos aprendido nada de todo aquello.

Esta reflexión no es original. Sarason (2003) ya hablaba del *predecible fracaso de la reforma educativa* (refiriéndose a otra reforma, la que se acometía por parte del gobierno estadounidense a principios de la década de los 90 del siglo pasado), y en su argumentación de ese fatal vaticinio aparecía una idea similar a la expuesta (Sarason, 2003: 58):

Si algo caracteriza a la reforma educativa de los últimos 50 años es su perspectiva ahistórica. Lo significativo de la visión histórica no es sólo que nos habla de las manifestaciones de un problema específico a lo largo del tiempo, o en lo que uno aprende acerca de la eficacia de las acciones encaminadas a resolver problemas, sino también en lo que uno aprende del sistema en cuanto sistema; es decir, las características esenciales del sistema en que se plantea y replantea el problema, o permanece constante pero sin ser advertido hasta que es visto (de nuevo) como elemento desestabilizador del sistema.

La otra tentación es la de querer resolver las dificultades por la vía expeditiva de la imposición carente de todo diálogo, lo cual revelaría, de nuevo, la magnífica ignorancia, por parte de quien liderara semejante iniciativa, de lo que el historial de cambios y reformas educativas nos ha dejado como poso de conocimiento.

También sobre esta posibilidad se ha manifestado Sarason (2003: 128):

¹ Fecha de recepción: 16.10.2009. Fecha de aceptación: 21.12.09.

² Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

³ La Ley Orgánica de Educación, aprobada en el 2006, nos ha sumido en un nuevo proceso de cambio y ajuste al nuevo marco legal. Proceso que, en virtud del amplio margen descentralizador que incluye la propia ley (algunos lo han considerado más que descentralizador, desregulador), debe escrutarse con detalle en cada comunidad autónoma, pues para cada aspecto de la ley parecen estarse dando procesos de implantación con matices diferenciales importantes en cada una de ellas. Concretamente, nuestro análisis se va a centrar en lo que conocemos de la implantación de la nueva reforma en la Comunidad Autónoma de Canarias.

La reforma educativa pocas veces deriva de lo que queremos decir por teoría, sino más bien de la opinión, la anécdota, de una aceptación acrítica de la investigación, o del desespero. No digo esto para ser desagradable. Nos sentimos, y deberíamos sentirnos empujados a actuar cuando es obvio que nuestras escuelas no cumplen los objetivos deseados. Uno no se sienta y espera hasta que la sabiduría o la verdad en estado puro aparezcan de un modo u otro en algún lugar de la escena. Si hay algo comprensible, es el sentimiento de los reformadores de que hay que hacer algo. Mi lucha con ellos tiene dos vertientes. La primera es su incapacidad o reticencia para enfrentarse a la resistencia de las escuelas a los anteriores esfuerzos de reforma. La segunda, más relacionada con este capítulo, es el fracaso para reconocer que tienen una teoría implícita sobre cómo alcanzar el cambio: el cambio puede llegar mediante la proclamación de nuevas políticas o leyes, o por nuevos estándares de actuación, o mediante la creación de un ambiente de «adáptate o márchate», o todo lo anterior a la vez. Es una concepción en principio similar a cómo se crea una línea de producción; es decir, lo que signifique para los que trabajan en ella es secundario, si acaso tiene alguna importancia. Los trabajadores (léase: personal educativo) *cambiarán*. Es una teoría que presupone una comprensión de las escuelas tan errónea como cómica —no divertida, sino lamentable.

En Canarias, muchos de los que trabajamos en el ámbito de la educación empezamos a creer (y a percibir) que algunos de estos errores puedan estarse produciendo.

Nuestra intención con este trabajo no es tanto describir, y en su caso criticar, los cambios que se están introduciendo en el marco regulador autonómico de la evaluación psicopedagógica que ha emanado recientemente de la administración educativa canaria (supuestamente al amparo de la nueva ley, cuestión ésta en sí misma discutible y que merecería otro artículo), sino recuperar y recordar elementos de reflexión ya tratados en décadas pasadas que condujeron a una determinada forma de hacer y entender el proceso de detección y valoración de necesidades del alumnado con dificultades escolares. Fundamentalmente para que sirvan de elemento de contraste con lo que parece que ahora pretende imponerse (reinventarse).

Cuando hablamos de «evaluación psicopedagógica» creemos que puede asumirse que estamos haciéndolo de una peculiar forma de entender el diagnóstico en educación surgida como resultado de un largo proceso de evolución y de las aportaciones de los profesionales responsables de su desarrollo en la práctica. Analizar la deriva actual de esta actividad diagnóstica creemos que exige, aunque sólo sea brevemente, recuperar algunas ideas, debates y conceptos que se han ido produciendo a lo largo del proceso de afloramiento de las prácticas diagnósticas actuales. Creemos que esta revisión de debates, que creíamos ya superados, es especialmente importante en un momento en el que parece que se están tratando planteamientos y formas de proceder en torno al diagnóstico en educación que en su momento ya se debatieron y acabaron siendo descartados por inadecuados.

Además, al tiempo que miramos hacia ese pasado que nos permita iluminar mejor el presente y prevenir, en lo que cabe, volver a ensayar fórmulas ya superadas, pretendemos ofrecer perspectivas nuevas que permitan avanzar hacia modelos de evaluación (diagnóstico) psicopedagógico compatibles con planteamientos educativos inclusivos.

1. DEL DIAGNÓSTICO A LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1.1. EL ORIGEN Y PRIMERAS PRÁCTICAS DIAGNÓSTICAS EN EDUCACIÓN

El origen de la actividad diagnóstica se sitúa en el campo de la medicina, aludiendo a ella como el conocimiento de los signos de las enfermedades, o del conjunto de síntomas de una enfermedad o la distinción entre las diversas afecciones de las que el enfermo presenta algunos síntomas. Por otra parte, parece ser una actividad fundamentada en la obtención, distinción e identificación de datos a partir de estrategias y capacidades técnicas, previamente dominadas.

Lo cierto es que, pese a esta identificación inicial con el mundo médico, el término se fue extendiendo a otros ámbitos y disciplinas, de manera que pasó a utilizarse de manera prácticamente universal. Ello llevó a tener que ofrecer perspectivas progresivamente más abiertas de esta actividad y a la necesidad de redefinir y revisar, para cada situación concreta, el significado que se le otorgaba².

En el campo educativo la conceptualización del diagnóstico ha estado fuertemente influida por sus orígenes médicos, asociado al concepto de psicodiagnóstico en el marco de la psicología aplicada.

El poder de esta influencia ha sido de tal índole que se puede decir que gran parte de la actividad diagnóstica original en el mundo educativo ha seguido fielmente tanto los métodos y técnicas desarrolladas en el campo de la psicología como su evolución a través de modelos alternativos de psicodiagnóstico.

El concepto de psicodiagnóstico fue introducido por H. Rorschach en 1921 para hacer referencia a un modo de diagnosticar la enfermedad mental, heredero del pensamiento filosófico sustancialista, en el que la sintomatología carece de valor en sí misma.

Una revisión detallada de las características relevantes del modelo psicodiagnóstico de Rorschach se pueden encontrar en Pelechano (1988). Del conjunto de las mismas nos interesa destacar las siguientes:

- 1) Predomina la observación y el registro, desconsiderando el tratamiento y la intervención directa.
- 2) Se centra fundamentalmente en lo patológico. No se interesa originariamente de los aspectos positivos, potenciadores de un mejor funcionamiento humano.
- 3) Fundamentalmente orientado hacia el individuo. No es el grupo ni la colectividad el objeto del conocer psicodiagnóstico.
- 4) Se trata de un intento de conocimiento que acentúa lo global frente a lo analítico y lo cualitativo frente a lo cuantitativo.

² Para un análisis etimológico e historiográfico del término diagnóstico se puede consultar el magistral artículo de Doval (1995).

Precisamente, de esta última característica se derivó una intensa reacción de rechazo por parte de sectores profesionales y académicos ubicados en la órbita del modelo psicométrico, dominante en la actividad diagnóstica desde principios de siglo, que lo acusaban de adolecer de un fuerte sesgo subjetivo.

Sin embargo, pese al enfrentamiento respecto del carácter más o menos objetivo, o más o menos subjetivo, de los datos con que operan, ambas tendencias comparten unos supuestos comunes, lo que nos permite integrarlos en lo que podríamos denominar, genéricamente, como «modelo clásico de diagnóstico».

El modelo clásico de diagnóstico psicológico se vino a caracterizar, por tanto, entre otros aspectos, por un claro desinterés por el tratamiento subsecuente al diagnóstico, por centrarse fundamentalmente en el individuo, por un interés exclusivamente seleccionador o clasificatorio, con un énfasis importante en procedimiento de detección psicométricos y por una orientación esencialmente correctiva (centrada en los individuos enfermos o aquejados por algún tipo de patología). Y con este perfil se incorporó al mundo educativo.

Esta actividad diagnóstica educativa, así entendida, mantenía relaciones exiguas con la tarea propiamente educadora, al centrar sus análisis en sujetos aislados, fuera del contexto académico, y en variables escasamente vinculadas a la tarea educativa (generalmente, de índole psicológica). Esta consideración del diagnóstico no tardó en ser cuestionada por su desconexión con el proceso educativo.

Es en la obra, ya clásica, de Brueckner y Bond (1961) en la que se realiza por primera vez³ una aportación y aproximación al concepto de diagnóstico pedagógico como una actividad plenamente incorporada al proceso de enseñanza-aprendizaje, como una fase más de la enseñanza escolar (Batanaz, 1996).

En este sentido, sus aportaciones son especialmente relevantes porque fijaron las líneas principales del diagnóstico pedagógico, muchas de las cuales siguen persistiendo, en sus argumentos básicos, en la mayor parte de la producción posterior y, sobre todo, en la definición de las prácticas profesionales.

Para Brueckner y Bond (1961), el diagnóstico pedagógico debe responder a los siguientes problemas-objetivos:

- 1.- Comprobación o apreciación del progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas.
- 2.- Identificación de los factores en la situación enseñanza-aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual.
- 3.- Adaptación de los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del discente en orden a asegurar su desarrollo continuado.

³ Lázaro (1987) considera que la interpretación del diagnóstico pedagógico como una fase más del proceso educativo se puede encontrar ya en pedagogos como Claparède, Dewey, Decroly o Parsons. A nuestro juicio, es probable que Batanaz se refiera a que, desde el punto de vista profesional, los planteamientos de Brueckner y Bond supusieron el auténtico lanzamiento del diagnóstico con características propiamente pedagógicas.

Esta concepción del diagnóstico pedagógico incorpora características definitorias extraordinariamente interesantes, algunas de las cuales trataremos de ilustrar:

– *En primer lugar*, integran en el proceso diagnóstico la evaluación (apreciación) de la eficacia del programa educativo, entendida ésta en términos de grado de adquisición de los siguientes indicadores (Brueckner y Bond, 1961):

- 1º.- Conocimientos básicos relacionados con el contenido del programa.
- 2º.- Resultados en el desarrollo del escolar, entendido en sentido amplio (en sus actitudes, intereses y tendencias, en sus gustos, capacidades artísticas y expresivas y en su desarrollo físico).
- 3º.- Cambios operados en el comportamiento social del alumno.

Para ello, los objetivos educativos específicos del programa, las metas, deberían estar formulados en términos de formas deseables de conducta. La marcha de los escolares hacia estas metas constituye un medio muy valioso para medir la efectividad del plan educativo total (Brueckner y Bond, 1961).

Al comparar estas afirmaciones con lo recogido en el extracto de un texto de Tyler (1950), citado por Stufflebeam y Shinkfield (1995: 92), que recogemos a continuación, las similitudes son bastante significativas:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento.

Más que el significado en sí que otorgan a la evaluación, perfectamente en consonancia con el modelo de evaluación tyleriano (*cuasievaluación* en términos de Stufflebeam y Shinkfield, 1995) dominante en 1955, fecha de la edición original de la obra de Brueckner y Bond, lo importante, a nuestro juicio, es la vinculación original de las actividades de evaluación y diagnóstico en un mismo proceso.

De hecho, Stufflebeam y Shinkfield (1995: 95) destacan, entre los usos del método de Tyler, su utilidad para la toma de decisiones con vistas al perfeccionamiento de la acción educativa concretada en un currículo por parte del profesor, pero también le conceden la utilidad de «encargarse del diagnóstico y posterior tratamiento de los defectos del proceso de aprendizaje, ya sea individual o por grupos».

Siguiendo esta argumentación, podríamos interpretar que las aportaciones de Brueckner y Bond vienen a dar forma a esta segunda posible utilización del método evaluativo de Tyler, orientado a servir de mecanismo de guía y perfeccionamiento del proceso de aprendizaje del alumno (lo que parece arrojar cierta luz a la posible relación entre evaluación y diagnóstico que ha sido uno de los nudos gordianos de esta actividad profesional y objeto de reflexión académica).

En lo que se refiere a su aproximación metodológica, mantienen una adscripción al modelo psicométrico imperante (medida), pero incorporan métodos de corte más cualitativo-observacional, bajo una modalidad denominada «evaluación»⁴.

En este sentido, podría considerarse que realizan una aportación de síntesis e integración de los métodos del modelo tradicional (clínico y métrico), superando los planteamientos metodológicos del modelo de evaluación por objetivos, que nunca estuvo demasiado interesado en los métodos que no utilizaban papel y lápiz (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

– *En segundo lugar*, en referencia a la fase de identificación de los factores que interfieren en el proceso educativo, extienden los ámbitos de exploración desde el plano puramente cognitivo-intelectual, hasta incorporar el ámbito sensorial y físico, el área de adaptación personal y social y factores ambientales y educativos, bajo una perspectiva de multicausalidad de los trastornos escolares. En la siguiente cita se expone con claridad el conjunto de factores a considerar en un diagnóstico pedagógico:

Los factores que contribuyen al desarrollo del niño pueden identificarse, dentro de la situación global enseñanza-aprendizaje, en elementos tales como el programa, los procedimientos de enseñanza utilizados, el material de instrucción, el ambiente físico-social en que el niño se desenvuelve, tanto dentro como fuera de la escuela, y las características mentales, físicas, emocionales, sociales y morales del propio niño (Brueckner y Bond, 1961:14).

Desde nuestra perspectiva, esta fase sería la fase *propriadamente diagnóstica* del diagnóstico pedagógico, tal y como es concebido por estos autores. De hecho, equivaldría a las fases cuatro y cinco de su proceso diagnóstico, que describen de la siguiente manera:

Nivel 1.- Establecimiento de metas educativas que jalonan y sirven de guía tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Nivel 2.- Comprobación del rendimiento escolar del alumno mediante tests y procedimientos de evaluación, en orden a determinar los aspectos *positivos* y *negativos* de su aprendizaje. Aunque el diagnóstico se refiere directamente a las dificultades del aprendizaje, el tratamiento será más efectivo si al establecerlo se tienen presentes, para apoyarse en ellos, aquellos aspectos en los que el niño demuestra más seguridad y eficiencia.

⁴ El empleo del término evaluación en este contexto debe ser entendido como alusión a técnicas de carácter *subjetivo*, en contraposición a los procedimientos de *medida*, de carácter más objetivo y representados por las pruebas psicométricas. Consideramos que es importante tener en consideración esta matización, puesto que, partiendo de esta alusión original, hay autores que han reexpuesto las tesis de Brueckner y Bond sin matizar el sentido con el que se emplea el término evaluación en este contexto, contribuyendo a la polémica de la diferenciación diagnóstico/evaluación (ver, por ejemplo, Buisán y Martín, 1987).

Nivel 3.- Consideración de todos los factores que pueden contribuir al desarrollo anormal del aprendizaje.

Nivel 4.- Examen preliminar del caso que permita seleccionar, para su investigación sistemática, los factores que se consideren como más probables causas de la dificultad discente, descartando el estudio de aquellos cuya asociación parezca más remota. A veces estos factores serán fácilmente identificados por el maestro, pero con frecuencia será necesario utilizar procedimientos diagnósticos precisos.

Nivel 5.- Comprobación y análisis sistemáticos de las realizaciones del alumno en todos los aspectos de la asignatura o actividad escolar en que el aprendizaje presenta obstáculos, para determinar la extensión y gravedad de la deficiencia y sus causas probables. Esta fase, la más importante del proceso diagnóstico, requiere el uso de tests analíticos y procedimientos clínicos... Es necesario también reunir cuanta información se considere útil en relación con el caso, proceda ésta de la escuela, del hogar o de cualquier otra fuente.

Nivel 6.- Planeamiento de un programa correctivo y consideración de las formas más viables para su puesta en práctica. En casos de especial dificultad, deberá llevarse a cabo por maestros, especialistas y padres en cooperación.

Nivel 7.- Finalmente, comprobación de la validez del diagnóstico y de la eficacia del tratamiento, mediante la evaluación continua del rendimiento y del ritmo de progreso del alumno. El tratamiento debe ser establecido con carácter de ensayo experimental y con un grado tal de flexibilidad que permita las modificaciones que aconseje la experiencia para asegurar su efectividad. (*Op. cit.*, p. 92).

– *En tercer lugar*, introducen, como una fase más del proceso diagnóstico, tanto el planeamiento de un programa correctivo (toma de decisiones e intervención) como la comprobación de la validez del diagnóstico y de la eficacia del tratamiento mediante la evaluación continua del rendimiento del alumno.

De esta forma se introduce, por una parte, el matiz de orientación *meliorativa* de la iniciativa diagnóstica que, para algunos autores, es la que confiere el carácter plenamente pedagógico a esta actividad (Lázaro, 1990; Pérez Juste, 1990; Alfaro, 1994); y, por otra parte, vinculan de nuevo la evaluación con el diagnóstico, aunque ahora con la finalidad de ofrecer un recurso de seguimiento y control del diagnóstico y de la toma de decisiones respecto del tratamiento, actuando de este modo, la evaluación, como un soporte importante de la acción diagnóstica.

Álvarez Rojo (1984), en otro libro clásico editado en nuestro contexto cultural (probablemente de los primeros editados en nuestro país bajo el título de *diagnóstico pedagógico*), asume plenamente las consideraciones de Brueckner y Bond y reexpone la mayor parte de sus argumentaciones y posiciones al tratar de abordar la caracterización del diagnóstico pedagógico.

En su reexposición de las tesis de Brueckner y Bond, enfatiza algunos de sus argumentos y visiones, confiriéndole una especial relevancia a la evaluación de los

programas educativos «que es algo que al alumno le viene dado y sobre lo cual tiene escasas posibilidades de influir» (Álvarez Rojo, 1984: 19).

En general, estas aportaciones e intentos de acotar el significado y sentido del diagnóstico pedagógico parecen concebirlo como una actividad que incorpora en su seno la evaluación, tanto del alumno como del programa educativo (entendida, eso sí, exclusivamente, en el sentido de comprobación del logro de las metas educativas establecidas a priori), así como su continuidad en unas decisiones acerca de posibles alternativas de tratamiento e intervención correctiva. Posición que, como ya hemos señalado, supone una visión del diagnóstico pedagógico como una actividad mucho más amplia que la que se deriva de la concepción clásica del diagnóstico vinculado al modelo médico-clínico y que, en realidad, se aproxima a la idea de intervención educativa.

No obstante, pese a lo avanzado de sus propuestas, que responden a una parte importante de las críticas que se hacían a los modelos diagnósticos previos en el campo educativo, siguen manteniendo una concepción del diagnóstico pedagógico ligada a las dificultades de aprendizaje o disfunciones educativas, centradas en el alumno que fracasa (aunque se amplíe el abanico de posibles condicionantes del fracaso a otras instancias y niveles, el mecanismo diagnóstico se aplica sólo cuando la marcha académica del alumno no es satisfactoria).

Buisán y Marín (1984: 12), por ejemplo, asumiendo también las posiciones originales de Brueckner y Bond, conceptúan el diagnóstico pedagógico como el «conjunto de técnicas y actividades de medición e interpretación cuya finalidad es conocer el estado de desarrollo del alumno».

Aún más explícito a este respecto es Álvarez Rojo (1984: 17), cuando dice: «El papel a desempeñar por el diagnóstico pedagógico se sitúa en la esfera individual del desarrollo escolar/educativo/social del alumno, fundamentalmente, y, en segundo término, en el plano de la actuación del docente y de la familia».

Deseamos insistir en que el hecho de incorporar como ámbito de exploración para tener un conocimiento más exhaustivo de los condicionantes de la situación del alumno, los programas y los contextos académicos y familiares en los que se desenvuelve, no supone que sean éstos el objeto del diagnóstico y de la intervención posterior.

De hecho, la realidad es que el diagnóstico ha estado tradicionalmente vinculado a la figura del alumno (Lázaro, 1986).

Se podría afirmar que con las aportaciones de Brueckner y Bond y otros autores en su línea (Lerner, 1976; Faas, 1980; Bush y Waugh, 1982; Álvarez Rojo, 1984; Buisán y Marín, 1984), pese a reducir su interés al alumno y a sus dificultades de aprendizaje, desconsiderando el diagnóstico e intervención sobre el contexto educativo en que se desarrolla, y que pese a entender el diagnóstico como una actividad más remedial que preventiva, se abrió definitivamente el camino de sustanciación de la actividad diagnóstica en educación, plenamente incorporada a las actividades de enseñanza-aprendizaje, y de su definitiva diferenciación del psicodiagnóstico en cualquiera de sus versiones (clínico, psicométrico, conductual, etc.).

No obstante hay que decir que, pese a lo que cabría esperar, el desarrollo del campo no propició una mayor nitidez y claridad en el mismo sino, más bien, un

progresivo enturbiamiento. Pérez Juste y García Ramos (1989: 36) expresaban la situación con bastante claridad: «la literatura sobre el tema no se caracteriza por su claridad y precisión. De hecho, cuando se analiza el concepto de diagnóstico se puede apreciar tanto una superposición y confusión con el de evaluación, cuanto una diversidad de enfoques, relacionados en gran medida con la adscripción de sus autores a una determinada concepción teórica de la Psicología o de la Pedagogía».

Uno de los focos de conflicto a la hora de perfilar el concepto de diagnóstico es el que se deriva de su relación con la evaluación, actividad que, como veremos, mantiene tantos puntos en común con el diagnóstico que se ha llegado a identificar ambas actividades por parte de algunos autores (Fernández Ballesteros, 1992; Forns, 1993; Silva, 1989, 1995; Pérez Juste, 1990, 1994; García Jiménez, 1994) e, incluso, a sugerir la sustitución del término diagnóstico por el de evaluación, para evitar así las alusiones al origen médico de dicha actividad (Verdugo, 1994).

1.2. SURGIMIENTO DEL MODELO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

El modelo de evaluación psicopedagógica se plantea, por el contrario, como parte integrante de una forma de entender el proceso de intervención psicopedagógica que trata de romper el planteamiento dicotómico tradicional intervención asistencial *versus* preventiva (Coll, 1991).

En la génesis y desarrollo de esta forma de entender la evaluación y la intervención psicopedagógica jugaron un papel protagonista los propios profesionales de la orientación.

Desde esta perspectiva, se aboga por una concepción de la intervención en la que sea posible atender y dar respuesta a casos individuales a través de la modificación e intervención sobre situaciones educativas más amplias en que esas necesidades y dificultades se manifiestan (Bassedas *et al.*, 1991; Monereo y Solé, 1996; Renau, 1985).

El planteamiento responde, por tanto, a un intento de conciliar las demandas de intervención sobre casos individuales problemáticos, que suelen ser el grueso de las que se realizan sobre los servicios de asesoramiento, con la perspectiva, más deseable, de intervención de amplio espectro, de carácter preventivo, global e institucional.

En palabras de Coll (1991: 13), es un modo de entender la intervención psicopedagógica en la que no se trata tanto de decidir qué demandas atender o priorizar y cuáles no, qué tareas desarrollar y cuáles no, sino «en dar un determinado tipo de respuesta a las demandas formuladas y enfocar, preventivamente, las respuestas que se dan».

El resto de premisas teóricas sobre las que se asienta esta particular interpretación de la función de intervención del psicopedagogo en el marco escolar pueden ser resumidas en dos:

1. Una interpretación constructivista del aprendizaje escolar, según la cual el alumno aprende construyendo significados a partir de una interacción constante

con el entorno en el que el adulto (maestro) actúa de mediador entre el aprendiz y los contenidos culturales que pretende enseñar.

2. La convicción de que este aprendizaje se desarrolla en ámbitos escolares concretos, con características únicas e irrepetibles, lo que hace que el marco de la intervención (y, por tanto, de la evaluación) se sitúe en la propia escuela. La institución escolar puede ser estudiada e interpretada desde una perspectiva sistémica.

Bassedas *et al.* (1991) hicieron un esfuerzo de caracterización de la evaluación psicopedagógica como «un proceso de trabajo en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar orientaciones e instrumentos de trabajo a los maestros que permitan modificar el conflicto planteado».

Esta concepción del diagnóstico permite, según dichos autores, un trabajo amplio, que abarca desde la intervención puntual e individualizada, hasta la reflexión en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trataría de un proceso de asesoramiento complejo, que parte de la intervención concreta referida al niño con problemas, para tomar, luego, la dirección de una mayor incidencia y repercusión en las aulas y en la misma escuela.

Bassedas *et al.* (1991) resumen en los siguientes aspectos las características esenciales de este modelo diagnóstico:

1. Es un proceso en el que, a veces, es difícil marcar el final de la intervención del especialista, por cuanto la propia intervención y seguimiento invitan a una continua revisión diagnóstica.
2. Se intenta enfocar bajo una perspectiva de corresponsabilización y coparticipación entre el profesorado, que es quien deriva el caso, y el especialista que asume el caso.
3. Se desarrolla en el contexto escolar, lo que implica un enfoque institucional (analiza la estructura no solo formal, sino real de la escuela en lo que se refiere a clima profesional, canales de participación y comunicación, historia de la institución, etc.) y la elaboración de instrumentos propios más vinculados a la situación escolar.
4. No se limita a la prescripción de orientaciones para alumnos concretos, sino que trata otros temas más generales que se derivan de discusiones sobre alumnos con dificultades, del desarrollo de las orientaciones y, también, de la puesta en común de dudas, confiriéndole un carácter más preventivo e institucional.
5. Se centra en el conocimiento del niño en tanto que alumno, es decir, sujetos inmersos en una situación de enseñanza/aprendizaje. Ello implica que ha de tener en cuenta aspectos relacionales, de organización escolar, de enfoque pedagógico y de establecimiento de contenidos.
6. Ha de referirse al currículum escolar, combinando los objetivos generales con las estrategias de intervención adecuadas a los niños y a las necesidades educativas de éstos.

7. Trata de modificar los conflictos que aparecen en el ámbito escolar. Las dificultades e intervenciones fuera de este contexto se consideran sólo en la medida en que actúan de soporte de la tarea educativa desarrollada en la escuela.
8. Trata de conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales para el alumnado: familia y escuela.
9. El psicopedagogo juega un papel fundamental que va más allá del mero asesoramiento, constituyendo una pieza más del sistema y que, con su actuación, puede ser agente causante de resistencias inmovilistas o de cambios positivos en el mismo.

Desde esta perspectiva, el proceso diagnóstico se enfoca, desde el primer momento, como un compromiso de trabajo conjunto entre especialista y docente, donde la negociación de los respectivos roles y responsabilidades en las diferentes fases del diagnóstico forma parte del proceso diagnóstico (diferenciándose así de otros modelos en los que hay un rol claro y previamente asignado a cada uno de los agentes que intervienen en el proceso).

No se debe olvidar que el objetivo principal es el de dar respuesta a la demanda formulada pero, desde esta perspectiva, ello se logra induciendo al profesor y al conjunto de la institución a una reflexión sobre las situaciones educativas con el fin de desarrollar actuaciones más globales y con un carácter preventivo.

Para ello, es importante que los profesores conozcan que deben colaborar en el proceso diagnóstico, lo cual debe quedar claro desde los primeros momentos en que se hace explícita la demanda de intervención. Se facilita la implicación y corresponsabilización si, desde el primer momento, se les hace partícipes del tipo de trabajo que desarrollará el psicopedagogo y el tipo de objetivos que persigue (Bassedas *et al.*, 1991).

El planteamiento que estamos tratando de exponer implicaba, como se habrá podido inferir, una conceptualización de la evaluación psicopedagógica íntimamente relacionada con la evaluación de aula que desarrolla el docente, de la cual se entiende que es una extensión.

Se destaca la perspectiva procesual, frente a perspectivas diagnósticas más puntuales, así como su interés en analizar las dificultades de los alumnos en el marco escolar. Ello supone que el referente de la evaluación está en el currículum escolar, tal y como se haya concretado en la programación de aula en la que se encuentra escolarizado el alumno de referencia (lo que la aproxima mucho a los modelos de evaluación curricular).

García Vidal y González Manjón (1992) profundizan en esta idea cuando describen la evaluación psicopedagógica como:

[...] un recurso más del sistema educativo, encaminado a la estructuración de la respuesta a la diversidad que presentan los sujetos en cuanto a capacidad, motivación e intereses. Particularmente, la consideramos como una subclase, o modalidad, de uno de los cuatro elementos básicos del currículum (la evaluación educativa, en general), absolutamente determinada, por tanto, por el modelo curricular adoptado en cada caso.

Sus rasgos generales serían, [...], los mismos del modelo de evaluación curricular, siendo los particulares —diferenciadores— el hecho de emplear técnicas y recursos propios de las disciplinas pedagógicas y psicológicas, así como la participación activa en el proceso de especialistas de estas disciplinas, si bien desde nuestra óptica, no debe perder protagonismo el profesor-tutor.

Así entendida, la evaluación psicopedagógica no se ciñe, como habitualmente ha venido ocurriendo, a la organización de respuestas educativas a las necesidades educativas individuales, más o menos ordinarias, sino que ha de plantearse como una concreción progresiva de la fundamentación del currículum en cada uno de sus niveles (p. 209).

Definición que subraya la necesaria vinculación del diagnóstico con el planteamiento curricular del centro educativo, de manera que, sin desdeñar la atención a casos individuales, se hace imprescindible proporcionar respuestas más generales de atención a la diversidad, incorporadas a la organización general del centro.

Siguiendo con esta perspectiva, para Montón y Redó (1996) la evaluación se plantea como un proceso formativo continuado, cuya principal función es saber lo que ha aprendido el alumno, cómo lo ha aprendido, qué tipo de apoyos ha necesitado, con qué materiales, etc. Y la evaluación psicopedagógica no debe ser distinta de la evaluación escolar, sino que ha de ser complementaria a ésta y compartir sus mismas finalidades. Es decir, se orienta a buscar cauces de mejora de la respuesta y atención educativa del alumno y será el punto de partida de las decisiones que se adopten en su proceso de aprendizaje.

En esta línea podemos ubicar la propuesta de García Vidal y González Manjón (1992) según la cual podemos hablar de Diagnóstico en Educación como evaluación o diagnóstico psicopedagógico, si se realiza desde la perspectiva de intervención (preventiva o correctiva) sobre dificultades de aprendizaje o de orientación educativa más especializada. En estos casos el interés de la intervención se aproxima a un intento de dar respuesta a las necesidades educativas especiales que manifiesta un alumno o grupo de alumnos, lo que conllevará una adaptación más o menos significativa de sus condiciones de enseñanza/aprendizaje, concretándose en una adaptación curricular grupal o individual, o la adopción de otras medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Entre ambos extremos se ubicaría, siguiendo a García Vidal y González Manjón (1992: 206), toda una gama de niveles alternativos de «diagnóstico» (evaluación asistida, evaluación compartida).

Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica y educativa pasaría a entenderse como un elemento dentro del ciclo de la intervención en el ámbito social (considerando la intervención psicopedagógica como un caso particular de la misma). A estos efectos, vale la pena reproducir la siguiente cita de Fdez. Ballesteros (1996: 49):

[...] la evaluación no es ni más ni menos que una etapa más del proceso de intervención realizado con el fin de tomar decisiones recicladas. Este proceso de toma de decisiones que requiere toda intervención puede ser denominado «ciclo» ya que aglutina y enmarca una serie de fenómenos y operaciones que se repiten ordenada-

mente en el tiempo, entre estas etapas del ciclo de intervención, se integra la evaluación de programas [y el diagnóstico]. Sin embargo, otros momentos del ciclo conllevan, también, evaluaciones sobre las operaciones realizadas que permitirán el establecimiento de juicios sobre cada una de ellas.

Por último, Solé (1998: 188-189) culmina este proceso de «cristalización» de la idea de evaluación psicopedagógica que venimos defendiendo, al otorgarle la consideración de pensamiento estratégico. Exactamente se afirma:

El carácter consciente, autodirigido, planificado y autorregulado de las estrategias, y también de la estrategia de evaluación psicopedagógica, se pone de manifiesto en las diversas fases que implica.

En primer lugar, el establecimiento del objetivo que se persigue [...]

En segundo lugar, la identificación del objetivo ofrece parámetros para seleccionar y aplicar una estrategia, el curso de acción que parezca más adecuado al caso. Ello equivale a considerar que no todos los casos son iguales, y por lo tanto no vale siempre lo mismo [...] La evaluación psicopedagógica no se caracteriza por el número o la secuencia específica de pasos e instrumentos que se utilizan, sino por la selección inteligente de aquellos que permitan obtener la información adecuada. De ahí que se trate de un proceso en el que cada paso ofrece información sobre el objeto de evaluación a la vez que proporciona conocimiento para decidir cuál debe ser el siguiente.

En tercer lugar, [...], la evaluación psicopedagógica implica supervisión y control constantes, durante el proceso y al finalizar éste. Esta «evaluación» de la evaluación psicopedagógica permite la regulación, la modificación, cuando hace falta, de cursos de acción prefijados y el ajuste de las distintas actuaciones.

Creemos que esta es la concepción más completa y educativamente más útil y versátil de la evaluación psicopedagógica y, de alguna manera, ha sido la que ha venido subyaciendo a las prácticas evaluadoras por parte de especialistas en los centros.

2. ¿QUÉ HA CAMBIADO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS?

Realizado ya el esfuerzo de revisión histórico (necesariamente limitado, dadas las características de este trabajo), en el que hemos tratado de recuperar, si no todos los hitos, sí los más relevantes, que nos han servido de excusa para recordar el proceso que nos ha llevado a las concepciones que subyacen a la idea de evaluación psicopedagógica, estamos ya en condiciones de valorar qué está ocurriendo en la actualidad.

La evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales (lo que ahora denominaríamos, según el marco legal LOE, «alumnado con necesidad específica de apoyo educativo») se ha venido regulando en la Comunidad Autónoma de Canarias atendiendo a la Orden de 7 de abril de 1997 por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de

centro y las individualizadas, en el marco de la atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC de 25 de abril).

El modelo que incorpora esta Orden es perfectamente congruente con las ideas que, paulatinamente, fueron construyendo el concepto de evaluación psicopedagógica que describimos en el apartado anterior.

Así, el artículo 36 de esta Orden otorga a la evaluación psicopedagógica un *carácter procesual*, encaminado a identificar las necesidades educativas del alumnado *en el proceso de enseñanza aprendizaje* y dictaminar, en consecuencia, el tipo de respuesta educativa y los recursos que pueda precisar. La evaluación psicopedagógica habrá de desarrollarse, en todo caso (pero no exclusivamente), cuando:

- a) Se prevea la necesidad de realizar adaptaciones curriculares individualizadas significativas y muy significativas.
- b) Vayan a tomarse decisiones respecto a la escolarización y su periodo de duración.
- c) Se aporten valoraciones o informes de otros organismos y servicios que lo justifiquen.
- d) Se proponga el acceso del alumnado a un programa de diversificación curricular⁵.
- e) Haya que determinar recursos y apoyos específicos complementarios que puedan ser necesarios.

En cuanto a los aspectos sustantivos del proceso de evaluación psicopedagógica, el artículo 37 establece que:

- 1º) «*Habrà de basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar y con la familia*», de lo que se deduce la necesidad de un enfoque de la evaluación contextualizado en el currículo y se reafirma la necesaria *participación del profesorado* en el proceso. Cuestión que se amplía con mayor detalle al afirmar, en un apartado posterior de la Orden, que la evaluación psicopedagógica deberá reunir información relativa al *«análisis de las características de la intervención educativa en el contexto escolar, de las características y relaciones que se establecen en el grupo-clase, así como de la organización de la respuesta educativa»*.
- 2º) El proceso de evaluación psicopedagógico deberá reunir, además, información de las condiciones personales del alumno o alumna y de las características de la familia y de su entorno, de lo que se deduce un esfuerzo de comunicación e implicación de las familias en el proceso.

⁵ Esta referencia ha sido matizada por normativa posterior al haberse regulado de modo específico el procedimiento de propuesta y el tipo de informe que acompaña a la propuesta de incorporación a un PDC.

En el artículo 38 de la citada Orden se establece, entre otras cuestiones, que la evaluación psicopedagógica es *competencia de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de zona y*, en su caso, específicos, siendo el *responsable de su realización el orientador u orientadora del centro* con el apoyo, en caso necesario, de otros integrantes del equipo. Igualmente se especifica que en la evaluación psicopedagógica *habrán de participar los docentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, respetando las funciones que les asigna el reglamento de organización y funcionamiento del centro de destino.

La Orden de 7 de abril regula en su artículo 39 el contenido del informe psicopedagógico. Es importante señalar que el informe es el encargado de recopilar la información obtenida en el desarrollo del proceso de evaluación psicopedagógica, por lo que se define una relación de continuidad entre ellos, al tiempo que se establece su naturaleza diferencial.

Este marco general, como decíamos, perfectamente consecuente con la idea e interpretación que se hacía en su momento de la evaluación psicopedagógica, se ha visto modificado por una nueva disposición normativa, la Resolución de 30 de enero de 2008, a la que acompaña toda una serie de iniciativas encaminadas a «orientar» los procesos diagnósticos en educación en el caso de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE).

La citada Resolución establece, en sus apartados primero y segundo, las bases de la nueva interpretación que se pretende conceder al proceso evaluador y posterior informe (la *cursiva* es nuestra):

- 1.1. Todos los alumnos y alumnas que presenten necesidades específicas de apoyo educativo deberán contar con un informe justificativo de atención individualizada *que será elaborado por el orientador o la orientadora* del centro educativo que incluirá las conclusiones del proceso de detección y preidentificación de manera temprana o en cualquier momento de su escolaridad, *según el procedimiento establecido para cada una de las circunstancias que generan las necesidades específicas de apoyo educativo*. Este informe justificativo ha de recoger *información suficiente para orientar la intervención inicial del profesorado que imparte docencia al alumno o alumna y, en su caso, del profesorado de educación especial o de otros profesionales especialistas*, de forma que a lo largo del curso en el que ha sido detectado y en el siguiente se realice la evaluación psicopedagógica y se concrete en un informe psicopedagógico, en su caso.
- 1.2. El informe justificativo al que se refiere el apartado anterior *será el punto de partida del informe psicopedagógico en todos aquellos casos que requieran de la intervención del profesorado de educación especial o de otros profesionales especialistas*.

Lo primero que interesa destacar es la desaparición de toda referencia a la necesaria implicación del profesorado en el proceso de evaluación que ahora pasa a ser responsabilidad del orientador u orientadora. De esta manera, parece pretenderse recuperar la distancia (separación) entre el especialista y el docente en el proceso de evaluación. Por otra parte, se establece claramente que el informe (y, por tanto, la

evaluación) preceden a la intervención, puesto que ésta *orientará la intervención inicial del profesorado*, lo que a su vez vuelve a subrayar las diferencias en el rol técnico y en el rol docente (ya no debe entenderse como relación de colaboración, que exige actuación simultánea, sino como relación de asesoramiento u orientación para la práctica, ya que la actuación es secuencial).

Es también significativo, si se revisa no sólo lo expresado en la Resolución citada sino el conjunto de previsiones que se han ido publicando referidas a cada uno de los «síndromes» que se han definido dentro de las NEAE (la administración educativa canaria ha distinguido varios tipos y subtipos de NEAE, entre las que destaca como más pintoresca la denominada «alumnado con especiales condiciones personales o de historia escolar», conocida con el acrónimo «ECOPHE»), que haya desaparecido toda referencia a la valoración contextualizada en el currículo, que era una de los pilares básicos del modelo de evaluación psicopedagógico vigente anteriormente.

Por el contrario, si se revisan las pautas que se ofrecen en las orientaciones asociadas a cada uno de los «programas» que ahora dan soporte a la intervención especializada en el área de las NEAE⁶, el objeto de valoración es siempre el alumno y sus condiciones personales. De hecho, el modelo de intervención exige una determinación clara de a qué categoría diagnóstica se adscribe el alumno para, posteriormente, definir el tipo de adaptación curricular aplicable. Por ejemplo, un alumno con TDAH puede beneficiarse de una adaptación curricular, pero no de una adaptación curricular significativa (ACUS). Por el contrario, si se le ha encajado adecuadamente en esa categoría, sí podrá serle de aplicación una serie de previsiones en materia de procesos de evaluación en el aula y que la misma Resolución de 30 de enero detalla, previsiones que a otro alumnado, no reconocido como alumnado con TDAH, no pueden serle de aplicación.

Valorando las pautas de intervención, parece haberse perdido toda perspectiva de carácter pedagógico-curricular. El conjunto de las propuestas parecen estar sacadas de manuales de intervención en gabinetes psicológicos, en relaciones de tratamiento «uno a uno», y recurriendo a materiales sin relación con la actividad curricular del aula, todo ello escasamente transferible o aplicable en el aula por parte del profesorado.

Respecto a las pautas de intervención, queremos destacar de la Resolución de 30 de enero los siguientes apartados (la *cursiva* es nuestra):

- 2.6. Para el resto de alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo por manifestar dificultades específicas de aprendizaje, problemas de aprendizaje o conducta motivados por un trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia

⁶ Quienes tengan interés en conocer en profundidad las características de estos programas específicos, pueden visitar la siguiente dirección *web*: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/Scripts/default.asp?IdSitio=15&Cont=442>.

escolar o por incorporación tardía al sistema educativo, así como para los escolares que, presentando necesidades educativas especiales, no precisen de una adaptación que se aparte significativamente del currículo, se podrán aplicar adaptaciones curriculares en las áreas o materias que lo precisen y *que se desarrollarán mediante programas educativos personalizados*. Estas adaptaciones *deben dar respuesta a las dificultades que presenta el alumnado desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el final de la escolaridad obligatoria* y se propondrán, con carácter general, después de que el equipo docente haya aplicado *medidas de apoyo* desde la programación en el aula que no hayan mostrado su eficacia para resolver las necesidades educativas del niño o niña, al menos durante un curso escolar después de detectadas y constataadas mediante el informe justificativo. *La evaluación de las áreas o materias objeto de estas adaptaciones tendrá como referente los criterios de evaluación establecidos con carácter general en las correspondientes programaciones didácticas*.

Es decir, parece claro que pretende recuperarse no sólo modelos diagnósticos correspondientes a tiempos pretéritos, sino también fórmulas de intervención igualmente superadas, centradas en el alumno y sus condiciones, al margen de la propuesta curricular común. Obsérvese que, además, coherentemente con la interpretación «esencialista» (Echeíta, 2006) que se hace de las dificultades del alumno, las medidas deberán adoptarse «hasta el final de la escolaridad obligatoria».

Hay que decir, para contextualizar aún mejor el análisis que hacemos, que la administración educativa canaria ha modificado también el estilo de comunicación que mantenía hasta ahora con los profesionales responsables de la evaluación psicopedagógica. Entre los cambios más significativos están el de haber renunciado a «oficializar» sus instrucciones por medio de disposiciones administrativas debidamente publicadas en los boletines oficiales. Por el contrario, ahora abundan las «circulares» informativas y otros documentos de dudoso valor legal (por ejemplo, desde enero de 2008 el documento de referencia más citado para resolver las numerosas dudas que se plantean a los profesionales es un archivo en formato POWERPOINT que se hizo público en diversos foros y páginas WEB gestionadas por las Consejería de Educación).

Un último dato significativo a considerar, y desde luego no menor, es la drástica disminución de momentos para el debate y la reflexión con los responsables de desarrollar los procesos de evaluación (valga como ejemplo el siguiente dato: hasta el curso 2007-2008 se celebraban reuniones mensuales entre los responsables de la coordinación de los servicios de orientación y representantes de estos servicios; en la actualidad, estas reuniones se reducen una o dos al año). Mientras que estos encuentros han disminuido hasta llegar a la mínima expresión, se han ido sustituyendo por la proliferación de instrucciones, pautas orientativas y «programas» que, supuestamente, deben servir para definir los procesos de evaluación aplicables a cada una de las necesidades específicas de apoyo educativo que, previamente, se han definido.

La característica común de este conjunto de iniciativas es la de venir burocráticamente impuestas, sin debate ni consideración alguna acerca de los signifi-

cados y valor que le otorgan quienes han de asumirlas. Por otra parte, todas ellas parecen estar concebidas como propuestas evaluadoras completamente al margen del contexto educativo en el que se encuentra ubicado el alumno o alumna en cuestión, focalizando de manera casi exclusiva en las condiciones personales de los alumnos y alumnas a las que se dirigen.

El resultado de todo este «cambio»⁷ es una situación de desorientación de los responsables de desarrollar este trabajo en los centros que han asistido, como espectadores mudos o «convidados de piedra» a una reconversión en toda regla de sus modos de trabajo, asociados al anterior modelo, a un cuestionamiento de los supuestos que han dado soporte a sus prácticas y todo ello sin una argumentación sólida que justifique este giro copernicano.

Se ha presentado todo esto como una iniciativa moderna, en consonancia con las prácticas más reconocidas a nivel internacional. Nosotros, sin embargo, discrepamos. Por ejemplo, la UNESCO (2004: 60), en un documento dedicado a recopilar las orientaciones que habrían de guiar el desarrollo de políticas educativas vinculadas al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos y acogedores de la diversidad, decía, referido a los procesos de evaluación:

Sin embargo, no es suficiente identificar cuál es el nivel de desempeño de cada alumno, ni hacer un listado de las dificultades o discapacidades específicas que un estudiante pueda presentar. Los docentes, en los sistemas inclusivos, también necesitan saber cuán efectiva es su enseñanza para los diferentes estudiantes y qué es lo que necesitan hacer para lograr que cada uno aprenda lo máximo posible. La evaluación, por tanto, no debería enfocarse sólo en las características y los logros de los estudiantes. También debe enfocarse en el currículum y en qué tanto puede aprender cada alumno respecto a dicho currículum.

Y, profundizando más en la misma idea (UNESCO, 2004: 65):

En la educación especial tradicional, casi siempre se ha visto la evaluación como algo que hacen los «especialistas» tales como el personal médico, psicológico y los educadores especiales. Sin embargo, el trabajo de estos especialistas no constituye, necesariamente, una ayuda para que el maestro comprenda cómo los alumnos aprenden en el aula ordinaria, qué barreras al aprendizaje experimentan en ella, o, cómo puede el maestro ayudar a que los estudiantes aprendan mejor. Por otro lado, los maestros trabajan con los estudiantes día a día y lo hacen en el contexto del currículum y del aula ordinaria. Por tanto, ellos están en una posición privilegiada para llevar a cabo una evaluación útil desde el punto de vista educativo.

Y, específicamente hablando de la intervención por medio de Planes Educativos Individuales, se cita el caso de algunos países, como Australia, Inglaterra, Escocia o Estados Unidos, que tienen legislaciones u orientaciones que exigen un Plan Educativo Individual (PEI) para los estudiantes que presentan mayores dificultades. La UNESCO, en la guía de orientaciones para el desarrollo de políticas educativas citada, señala que generalmente se basan en una evaluación detallada de las características del aprendizaje y progreso de los estudiantes. Usados de forma apropiada presentan algunas ventajas, pero también se citan algunos peligros:

- Se enfocan en cada estudiante aislado de su contexto y casi no consideran ninguna barrera al aprendizaje del contexto escolar (tales como prácticas docentes o materiales inapropiados).
- Se tiende a planificar con programas individuales que son diferentes del currículum común y que pueden ser muy restringidos.
- Los programas individuales que se prescriben tienden a subestimar la importancia del aprendizaje y el apoyo de los pares.

Por todo ello, concluye el documento de la UNESCO, *la lección de los PEI pareciera ser que la evaluación y planificación individual necesitan realizarse en el contexto del currículum común y en el entorno del aula ordinaria.*

En fin, parece claro que los responsables de definir los fundamentos y procesos de evaluación psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Canarias, conservando únicamente la denominación de evaluación, parecen habernos retrotraído a las más rancias prácticas del diagnóstico tradicional (anteriores a la publicación de Brueckner y Bond de 1961). Eso sí, con instrumentos, programas y pautas de intervención mucho más modernas, sofisticadas e internacionales (procedentes de Canadá, China o Australia), con mayor soporte teórico e investigador (psicología cognitiva y aspectos psicofisiológicos), pero en el fondo, representantes de las mismas lógicas y formas de proceder que en la década de los 80 tantas insatisfacciones generaron, sobre todo entre quienes trabajaban en el ámbito de la Educación Especial.

Y todo esto en un momento en el que, como dice Wehmeyer (2009), la confluencia de presiones ejercidas por los esfuerzos mundiales en reformar las escuelas, los avances en investigación, las prácticas respecto a autodeterminación, el aprendizaje dirigido a los estudiantes, y los nuevos modos de pensar y conceptualizar la discapacidad han conducido a que, como educadores, debamos reconsiderar nuestros enfoques históricos y modelos de intervención, y dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas, para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes. Estas influencias, según él, han llevado a las prácticas de inclusión de tercera generación.

Mientras que las prácticas de inclusión de primera generación se centraron en cambiar estudiantes de situaciones gregarias a clases de inclusión y las prácticas de inclusión de segunda generación se centraron en desarrollar y validar estrategias para apoyar a estudiantes con discapacidades en clases de inclusión, las prácticas de inclusión de tercera generación cambiaron su enfoque, del lugar donde un estudiante es educado a lo que aprende el estudiante.

En el centro de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades especiales, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que benefician a todos los estudiantes, tales como apoyos de comportamiento positivo; y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes.

Ante la abrumadora evidencia (¡ojalá nuestra percepción esté equivocada!), por tanto, de que esta nueva orientación que los procesos de evaluación e intervención psicopedagógica que pretenden imponerse en Canarias parecen dirigirse en sentido contrario a lo que la historia, el conocimiento pedagógico, las recomendaciones internacionales, la propia LOE y el sentido común pedagógico parecen recomendar, cabe la esperanza de que el mismo desarrollo de estas prácticas hagan evidente el despropósito. Estamos convencidos de que paulatinamente se irá reconduciendo el rumbo (como tantas veces antes con políticas educativas erradas, de las que luego nadie se hace responsable). Lástima que mientras tanto, hayamos tenido que dedicar tiempo, esfuerzo y dinero en iniciativas que, de antemano, se sabían estériles.

Creemos que la situación descrita merece traer, de nuevo, a colación a Sarason (2003: 132) cuando dice, refiriéndose a la actitud con la que debemos valorar las iniciativas frustradas en educación:

Soy partidario de que comprenderlo todo es perdonarlo todo, pero hay límites a partir de los cuales hay que pasar al juicio. [...] Pero cuando tu comprensión es sobre algo que implica a algo o alguien más que a uno como individuo —es decir, el presente y el futuro de otros—, entonces evitar el juicio, o evitar decir que no juzgar es irresponsable o incluso moralmente incorrecto, sería como cometer un delito grave. Hacerse cargo de un fracaso es tan necesario como tormentoso. [...] La imaginación de la reforma educativa habla más de esperanzas y buenas intenciones que de cualquier otra cosa. Que el camino al infierno está hecho de buenas intenciones es un refrán muy apropiado a la historia de la reforma educativa.

Pues eso.

REFERENCIAS

- ALFARO, I. (1994). «Diagnóstico y evaluación». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 577-583.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1984). *Diagnóstico pedagógico*. Sevilla: Alfar.
- BASSEDAS, E., HUGHET, T., MARRODÁN, M., PLANAS, M., ROSSELL, M., SEGUER, M. y VILELLA, M. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Ed. Aljibe.
- BRUECKNER, L.J. y BOND, G.L. (1961). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp (Primera Edición 1955, New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.).
- BUISÁN, C. y MARÍN, M^a.A. (1984). *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BUSH, W. y WAUGH, K. (1982). *Diagnosing learning problems*. Columbus: Charles G. Merrill, Pu. Co.
- COLL, C. (1991). «Prólogo». En E. Bassedas y otros: *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.

- DOVAL SALGADO, L. (1995). «Aportaciones del diagnóstico en educación I: de la historiografía al concepto». *Revista Investigación Educativa*, 26, 201-215.
- EHEFTA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FAAS, L.A. (1980). *Children with learning problems*. Boston: Mifflin.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica I y II*. Madrid: Pirámide.
- FORNS, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994). «¿Diagnóstico versus evaluación?». *Revista Investigación Educativa*, 23, 584-587.
- GARCÍA VIDAL, J. y GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.
- LÁZARO, A. (1986). *Orientación y educación especial*. Madrid: Anaya.
- (1987). *Diagnóstico Pedagógico. Proyecto Docente*. Madrid: Universidad Complutense.
- (1990). «Problemas y polémicas en torno al diagnóstico pedagógico». *Bordón*, 42(1), 7-15.
- LEARNER, J.W. (1976). *Children with learning disabilities*. Boston: Mifflin.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- MONTÓN, M^a.J. y REDÓ, M. (1996). «La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización». En C. MONEREO e I. SOLÉ (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- PELECHANO, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico*. Valencia: alfa plus.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990). «Recogida de información en el diagnóstico pedagógico». *Bordón*, 42, 17-29.
- (1990). «Recogida de información en el diagnóstico pedagógico». *Bordón*, 42, 17-29.
- (1994). «¿Por qué diferenciar los términos evaluación y diagnóstico?». *Revista Investigación Educativa*, 23, 588-591.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J.M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Tratado de educación personalizada*, vol. 9. Madrid: Rialp.
- RENAU, D. (1985). *¿Otra psicología en la escuela?* Barcelona: Laia.
- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- SARASON, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- SILVA, F. (1989). *Evaluación conductual y criterios psicométricos*. Madrid: Pirámide.
- (1995). *Evaluación psicológica en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- STUFFLEBEAN, D.J. y SHINKFIELD, A.J. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC (3^a edición).
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- VERDUGO, M.A. (dir.) (1995). *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.
- WEHMEYER, M.L. (2009). «Autodeterminación y tercera generación de prácticas de inclusión». *Revista de Educación*, 349, 45-67.