

ÍNDICE

I. OBJETIVOS GENERALES	11
II. BREVE PRESENTACIÓN.....	13
2.1. Tema	13
2.2. Propósito de la introducción.....	14
2.3. Breve descripción	14
2.4. Metodología para el éxito	15
III. UNIDADES DIDÁCTICAS.....	17
Unidad Didáctica 1. <i>Cometido, objetivos y diferentes conceptos del diagnóstico en Educación Especial</i>	19
Resumen de la Unidad 1	19
Desarrollo de la Unidad 1	21
1. El diagnóstico y su efectividad	21
2. Áreas de incidencia del diagnóstico en Educación Especial	28
2.1. Diferentes concepciones sobre el diagnóstico	32
2.1.1 Diagnóstico psicométrico de clasificación	32
2.1.2. Diagnóstico de promoción	39
Autoevaluación de la Unidad 1	47
Clave de autoevaluación de la Unidad 1	49
Actividades prácticas de la Unidad 1	50
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 1	51
Glosario de términos de la Unidad 1	52

Unidad Didáctica 2. <i>Procesos estandarizados: Los tests en el diagnóstico en Educación Especial</i>	53
Resumen de la Unidad 2.....	53
Desarrollo de la Unidad 2	55
1. Fases de la construcción de conductas estandarizadas: el ejemplo de un test de inteligencia	55
2. Batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC), de Alan S. Kaufman y Nadeen L. Kaufman	75
2.1. Construcción y elementos del test	75
2.2. Presentación estandarizada y evaluación cuantitativa.....	79
2.3. Presentación de los subtests y análisis cualitativo	86
3. Posibilidades y límites de la utilización de procesos estandarizados en el diagnóstico en Educación Especial.....	105
Autoevaluación de la Unidad 2	108
Clave de autoevaluación de la Unidad 2	110
Actividades prácticas de la Unidad 2	111
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 2	112
Glosario de términos de la Unidad 2	113
 Unidad Didáctica 3: <i>Observación de conductas</i>	 115
Resumen de la Unidad 3.....	115
Desarrollo de la Unidad 3	117
1. Aspectos básicos de la observación	117
2. Diferentes métodos de observación	124
3. Errores de observación y errores de evaluación	132
Autoevaluación de la Unidad 3	139
Clave de autoevaluación de la Unidad 3	141
Actividades prácticas de la Unidad 3	142
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 3	143
Glosario de términos de la Unidad 3	144

Unidad Didáctica 4: <i>Recogida de información para la promoción de personas con dificultades</i>	145
Resumen de la Unidad 4.....	145
Desarrollo de la Unidad 4	147
1. Recogida de información bajo la perspectiva de la promoción.....	147
2. Modelo de secuencia para la recogida de información orientada a la promoción.....	148
Autoevaluación de la Unidad 4	162
Clave de autoevaluación de la Unidad 4	164
Actividades prácticas de la Unidad 4	165
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 4	166
Glosario de términos de la Unidad 4	167
 Unidad Didáctica 5: <i>Evaluación y planificación centrada en la persona</i>	 169
Resumen de la Unidad 5.....	169
Desarrollo de la Unidad 5	171
1. Comprensión de la planificación en el contexto de la evaluación del Tratamiento Educativo de la Diversidad	171
1.1. Planificación tradicional de la promoción como ejecución de programas de promoción estandarizados.....	171
1.2. Consecuencias para la ejecución de la planificación de la promoción	176
2. Planificación centrada en la persona.....	177
3. Indicadores de calidad de la planificación centrada en la persona	180
3.1. Orientación basada en competencias	182
3.2. Autoafirmación y autorresponsabilidad.....	188
3.3. Atención a la perspectiva de las personas con dificultades o acusada diversidad	190
3.4. Enfoque ecosistémico	193
3.5. Individualización	194
3.6. Planificación cooperativa y trabajo conjunto con los padres	195
3.7. Estructura, viabilidad y economía	197
4. El proceso de planificación centrado en la persona.....	198
4.1. Iniciativa: formación de un equipo	200
4.2. Inventario: recogida e intercambio de información	201

4.3. Análisis: evaluación de la información	201
4.4. Planificación: formulación de los objetivos de promoción	202
4.5. Problematicación: identificación de obstáculos y factores de apoyo	202
4.6. Concreción: consideraciones sobre la consecución de los objetivos de promoción	204
4.7. Ejecución: seguimiento y documentación de los procesos de promoción	204
4.8. Evaluación: control y valoración	205
5. Conclusión: planificación centrada en la persona en la escuela, transición y preparación para la vida independiente	207
Autoevaluación de la Unidad 5	208
Clave de autoevaluación de la Unidad 5	210
Actividades prácticas de la Unidad 5	211
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 5	212
Glosario de términos de la Unidad 5	213
 IV. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN	 215

1. EL DIAGNÓSTICO Y SU EFECTIVIDAD

¿Qué es un diagnóstico?

El término «diagnóstico» procede del griego y significa —en una traducción casi literal— tanto como «discernimiento progresivo» Corresponde, pues, al sentido de este término la elaboración de un diagnóstico psicopedagógico que implique la elaboración de una representación de una determinada conducta de seres humanos concretos. Pero, mientras que el diagnóstico médico se concentra, sobre todo, en determinados síntomas que aparecen en un paciente, para definir y categorizar los elementos de una patología, el diagnóstico psicopedagógico tiene como finalidad la utilización de conclusiones obtenidas de la observación de conductas para la definición de competencias, estados ánimo, intenciones o problemas de una determinada persona. La utilización del diagnóstico se dirige, también, a la extracción de conclusiones derivadas de la observación de conductas. Esto significa, también, que la realización de un diagnóstico se basa esencialmente en la interpretación de un determinado comportamiento que realiza el profesional que lo lleva a cabo. Para la realización de un diagnóstico psicopedagógico se requiere el acopio de observaciones, datos e informaciones que lleven a la comprensión de la específica situación vital o de aprendizaje de un niño, un joven o un adulto.

Kautter, y otros (1984: 21) señalan, a este respecto, que la actuación con personas implica siempre la utilización de un diagnóstico de las mismas. Cuando alguien ve a otra persona, con la que comunica e interactúa, se forma una idea sobre la misma e interpreta el modo y manera en que el otro se le presenta. Mediante el análisis del comportamiento de un individuo, de su forma de ser y de actuar, se construyen la propia idea del otro, se interpreta el significado de su comportamiento y de los motivos del mismo. Los seres humanos están siempre incesantemente en actitud de percibir e interpretar la conducta de los demás, para tratar de comprenderlos. Percepción y comprensión: aquí radica la clave de la realización del diagnóstico.

Los citados Kautter y otros (1984: 21) ponen de manifiesto de un modo refinado lo que significa este siempre: Me encuentro un amigo y descubro que habla poco y con voz apagada. Permanece con los hombros caídos, los extremos de su boca están también caídos, la cabeza inclinada hacia adelante. Cuando un amigo se presenta así, de su apariencia externa probablemente deduzco su estado mental y asumo que él no se encuentra bien, que está deprimido o decaído. Probablemente le preguntaré que le pasa y si se encuentra bien.

Esta simple situación habitual puede servir como ejemplo para la comprensión del diagnóstico, que se caracteriza por los siguientes elementos:

1. He *percibido* determinados *rasgos y modos de comportarse* observables en mi amigo.
2. He *interpretado mi propia percepción* e intentado comprender a mi amigo. De los datos recogidos deduzco que está decaído.
3. Con esta interpretación puedo yo elaborar un tipo de «teoría o conocimiento» que me permita deducir que la cabeza baja, la voz apagada, los hombros caídos, etc., en general, indican que alguien está deprimido o decaído.
4. Basándome en esta estimación y en el «proceso de diagnóstico» he elaborado mi deducción y he preguntado a mi amigo qué le ocurre. Sin embargo, este «diagnóstico tiene inicialmente el carácter de una hipótesis». Sólo cuando el diagnóstico se haya comprobado mi impresión será correcta. Si mi amigo niega que este deprimido y aclara que está, simplemente, muy cansado, entonces mi interpretación y mi comportamiento se mostrarán como inapropiados. En ese caso, tendré que llegar a una conclusión diferente de la inicial, que suponía que se encontraba decaído.
5. En ese caso, la pregunta a mi amigo de por qué está decaído no aclara mi impresión de que él no se encuentra bien. Esta pregunta está relacionada con mi diagnóstico y, también, con mi *propósito de esforzarme por tratar de ayudarlo*.
6. El hecho de que mi objetivo sea ayudar a mi amigo y apoyarle y darle fuerzas exige que yo obtenga información adicional. Sólo cuando yo tenga suficiente información sobre su situación o estado de ánimo, podré yo actuar de modo correcto. Si tuviese algún problema económico, de tipo afectivo o de conflicto en su trabajo, podré yo, con mayor probabilidad, encontrar la forma adecuada de abordar la situación.

Estos procesos no fluyen en la vida diaria de un modo tan claro ni explícito como hemos descrito aquí; son componentes lógicos e irremediables del trato mutuo que implica que cada uno trata de comprender al otro y de relacionarse con él. El punto de partida es siempre nuestra interpretación de las conductas observables y nuestro propósito de lograr un juicio de valor diagnóstico de esas conductas y de sus causas. En todo caso, concurren concepciones o ideas teóricas previas sobre el modo de interpretar los rasgos o los modos de comportamiento que aparecen. En situaciones cotidianas actuamos generalmente basándonos en teorías o concepciones ingenuas que nos llevan a actuar de un modo determinado. Éste es el caso, por ejemplo, cuando tratamos de conformar nuestro comportamiento con los estudiantes de un modo eficaz y efectivo o reaccionar de un modo apropiado a supuestos fallos en la conducta y tratamos de obviar respuestas intuitivas que se nos ocurren espontáneamente o que tuvieron lugar en otras situaciones. La realización de un diagnóstico no sólo aparece en situaciones de diagnóstico planificadas sino, sobre todo, en situaciones de la vida diaria. Por su parte el diagnóstico psicopedagógico adopta diferentes formas, desde la comprensión espontánea a la producción de análisis altamente especializadas, en las que se utilizan métodos de diagnóstico basados en técnicas depuradas, como por ejemplo: tests estandarizados. Por todas estas razones, son válidos diferentes modos de actuar que siguen un determinado esquema que, de un modo generalizado, se derivan de las actuaciones de la vida cotidiana:

1. Observación o percepción de comportamientos relevantes para el diagnóstico.
2. Referencia de estructuras interpretativas teóricas o derivadas de experiencias realizadas.
3. Valoración e interpretación de observaciones en forma de hipótesis provisionales.
4. Confirmaciones y derivaciones de hipótesis que sirven de base a posteriores datos obtenidos.
5. Reflexiones para la promoción o apoyo de los sujetos analizados.

Sobre el efecto del diagnóstico

El constante diagnóstico en Educación Especial que vamos llevando a cabo en nuestra vida diaria no suele ser, sin embargo, consciente. Sin embargo, siempre que el profesor observa la conducta de sus alumnos, siempre que el trabaja-

dor social interviene para buscar alojamiento o trabajo a personas con dificultades y se forma una imagen de las personas afectadas, interpretan lo que perciben en el otro, lo que éste hace o cómo se comunica. La impresión que uno se forma, aunque sea rápida, de alguien —ya sea para considerarlo «cansado», «falto de concentración», «desaseado», «distante», «vivaz», «dependiente», «sociable», «hiperactivo», o «reservado»— es siempre el resultado de un proceso de diagnóstico. En toda formación de un diagnóstico similar subyace el concepto que cada uno transfiere a su propio ámbito para interpretar sus observaciones o formular sus propias expresiones del tipo de «sociable», «desaseado», «distante», etc. Pero podemos encontrarnos con determinadas teorías, derivadas de experiencias concretas o de ingenuos conceptos procedentes de la vida diaria, que pueden desviarnos de los comportamientos demostrados o de la legitimidad que deben estar presentes en las formulaciones de diagnóstico.

Este proceso de formación de juicios sobre otras personas sobre la base de percepciones subjetivas es totalmente normal y en definitiva indispensable; pero el pedagogo debe esforzarse por ser consistente e interpretar las impresiones de otras personas. La precariedad puede surgir cuando la formulación de un diagnóstico muestra que guarda poca o ninguna relación con la verdadera situación, por ejemplo con el estado mental de un determinado niño o adulto. En los casos en los que la formulación de un diagnóstico sea falsa ello puede ser debido a diversas causas: si las observaciones o las interpretaciones de las mismas son incorrectas, ello puede ser debido a que los supuestos o teorías que sustentan la interpretación no sean consistentes. Pero es evidente e inevitable que en la cotidianeidad de la intervención pedagógica ocurran errores de este tipo.

Un buen ejemplo de ello es el amplio espectro de tipos y formas de exploración que los profesores emplean para formular sus juicios sobre el éxito en el aprendizaje de sus estudiantes. La dificultad de la correspondiente exploración está en la cuestión de cuáles son las causas por las que el profesor descubre los aciertos o errores en la enseñanza. Los resultados disponibles muestran de un modo relativamente inequívoco que existe una fuerte tendencia a que los profesores atribuyan el éxito escolar, a los procesos de enseñanza de éxito, a las acertadas observaciones de los estudiantes, a su propia intervención y a la capacidad de los estudiantes. Por el contrario, los profesores atribuyen la responsabilidad de su propio fracaso o el de los estudiantes a factores que no dependen de tales profesores, tales como la organización del centro y las condiciones materiales, de modo especial a los propios estudiantes y al ambiente en que estos se desenvuelven fuera de la escuela (Braband y otros, 1984: 68).

En no pequeña medida, los docentes se preguntan también por los motivos del éxito o el fracaso de la enseñanza, sobre cuya coherencia expresan sus dudas. Al mismo tiempo, algunos profesores en los que no se da una abundante auto-crítica, abiertamente impregnados cotidianamente por falsas teorías que les llevan frecuentemente al error, formulan juicios de valor frívolos que les separan de la mayoría. De todos modos, el tema es complicado y de gran envergadura. Existen, sobre todo, estudiantes con bajo rendimiento, cuyo fracaso depende, a veces, de la actuación del profesor o de un entorno problemático. En el caso de estos estudiantes puede darse «un juicio de valor desfavorable, incluso de modo reiterativo, si su profesor se desenvuelven en un entorno de dificultad de enseñanza y de fracaso personal» (Braband y otros, 1984: 69).

Por otra parte, en casos dudosos el juicio del profesor, su «diagnóstico», puede no sólo ser inadecuado, sino que puede afectar directamente al estudiante evaluado. Si se le comunica al afectado con profusión, subrayando su escaso rendimiento y la carencia de las consiguientes competencias, su baja motivación, su falta de esfuerzo o su desinterés, el mensaje afectará a su propia imagen e influirá considerablemente en su autoestima. En general, la estimación —posiblemente inapropiada en muchos casos—, de su propia persona, se convierte así en realidad. La motivación y el proceso de aprendizaje del estudiante se verán afectados desfavorablemente, sus ya precarias condiciones de aprendizaje se deteriorarán aún más y —como consecuencia— su rendimiento escolar probablemente bajará aún más. Con ello, el profesor se reafirmará de nuevo en su propio juicio evaluativo.

Además de ello, no solamente los profesores fundamentan el éxito o el fracaso de su enseñanza del modo y manera señalados. La psicología social pone de manifiesto que muchas personas emiten juicios de valor sobre las causas de determinados comportamientos inadecuados o de fallos personales sin poner en cuestión su propio sentimiento de valor. Teniendo en cuenta esta conexión surge así la expresión «sesgo de autoservicio», como distorsión de la emisión de juicios a favor de la propia persona (Zimbardo/Gerrig, 2004: 769). Como consecuencia, los seres humanos tratan, en general, de atribuirse el éxito a sí mismos y, de igual modo, a declinar la responsabilidad personal que pueda corresponderles en su propio fracaso, que achacan a otras personas. En este sentido, la investigación ha puesto de manifiesto que en los estudiantes suele darse una inclinación a considerar que las buenas calificaciones se deben a su propio esfuerzo, mientras que las malas notas son debidas a factores externos a ellos mismos. Algo parecido ocurre con los profesores: se sienten responsables del éxito de sus alumnos, pero no del fracaso de los mismos (Zimbardo/Gerrig, 2004: 769).

El mecanismo, sobre el efecto que una determinada estimación o anticipación produce sobre la conducta o el desarrollo de la persona en cuestión en relación con sus expectativas ha sido descrito como «profecía de autorrealización», como la profetización de su autodesarrollo. Actúa sobre ella como una predicción, sobre la cuál se desarrolla, puesto que contribuye directa o indirectamente a que se convierta en realidad. El factor decisivo en esta conexión radica en el hecho de que esta predicción o profetización no sólo se ha formulado de modo abstracto, sino que influye directamente sobre el comportamiento. Quien, por ejemplo, piensa sobre otra persona suele estar poco motivado para compartir con esa persona lo que ocurre alrededor de la misma. Y cuando hace eso de un modo claro o de modo suficientemente amplio, indudablemente llega a entender que se comporta adecuadamente con la otra persona hacia la cuál estaba poco motivado.

En este sentido, una profetización realizada por uno mismo puede entenderse como una previsión de un comportamiento futuro, que podría cambiarse a través de la interacción, que era previsible (Zimbardo/Gerrig, 2004: 770). Asimismo, cuando una firme convicción sobre una determinada predicción tiene un gran poder de influencia sobre la realidad, puede tener valor para el diagnóstico. El modo y manera en que yo diagnostico una determinada persona y me comporto con ella tiene indudablemente consecuencias sobre cómo se comporta y cómo se ve a sí misma tal persona. El diagnóstico se basa, también, en el principio de la autorrealización de la profetización de la realidad: consiguientemente, la formulación del diagnóstico se basa, no sólo en el trato con personas, sino puede ser, también, el resultado de la predicción realizada.

Un renombrado ejemplo de esto lo encontramos en el experimento de Rosenthal y Jacobson (1968). En una escuela primaria en Boston, los profesores fueron informados en relación con la realización de un test de inteligencia, cabía esperar que menos de un 20% de los estudiantes obtuviera claramente un incremento de su rendimiento en el año próximo. En realidad, aunque no existía ningún fundamento para tal predicción, dado que sólo se había tomado un número muy reducido. Sin embargo, al final de ese año escolar se pudo comprobar que un buen número de tales estudiantes obtuvieron un rendimiento superior al que cabría esperar de su capacidad intelectual. Esto confirma, también, la influencia que en los resultados obtenidos tiene la asunción previa de los profesores sobre el rendimiento esperado. Este caso pone de manifiesto que —aunque tenga un fundamento erróneo— las expectativas de los profesores tienen un efecto positivo sobre el resultado final de los alumnos, dado que, basándose en su convicción de previsibles diferencias entre los estudiantes ha propiciado comportamientos dis-

tintos con estos últimos. Los profesores se comportaron en relación con los estudiantes, con la perspectiva de resultados muy prometedores previstos por los tests, de un modo más cordial y amistoso, les transmitieron una mayor aceptación y estima social.

Al mismo tiempo, si se elevan las exigencias sobre estos estudiantes, se les da una oportunidad más clara y se les induce en mayor medida en la enseñanza (Zimbardo/Gerrig, 2004: 771). De este modo, Rosenthal y Jacobson ponen de manifiesto que aquellos que han sido intencionadamente despertados por los profesores, llegan a mostrar falsas esperanzas en el sentido de una profetización de su auto realización para alcanzar un mejor rendimiento. Por otra parte, los resultados de Rosenthal han podido ser más tarde repetidos. Puede ser relativamente seguro y válido que, aquellos estudiantes con un rendimiento inferior al promedio han sido afectados por el efecto de la autoasimilación de la profetización. Cuando el profesor sale de este círculo que coarta de modo inadecuado a los estudiantes, entonces tales estudiantes recuperan su propio nivel de rendimiento. Pero, afortunadamente, el caso contrario también es posible: la esperanza que tiene un profesor de que un estudiante sea bueno en una determinada materia, puede influir de modo extraordinariamente positivo sobre la vida escolar de ese muchacho o muchacha.

Como ejemplo de juicio del profesor y autoasimilación de la profetización, suele mencionarse que toda persona es capaz de percibir y juzgar los comportamientos de otras personas bajo su propia ingenua concepción psicológica. Estas apreciaciones personales implícitas que, en definitiva, constituyen prejuicios y estereotipos, determinan una aparente lógica conexión entre los aspectos observables y los rasgos de una determinada persona. Constituyen patrones para la formación de juicios que, sin embargo, propician la aparición de errores de valoración y juegan un papel importante en la estigmatización de acontecimientos (Goffman, 1967: 11). Los diagnósticos pueden influir seriamente en la vida de la persona diagnosticada. Ante todo, tales falsos diagnósticos, que no solamente son imperfectos sino que —cuando persistentemente se mantienen sin rectificar— afectan a la persona diagnóstica, a la que pueden catalogar de un modo nocivo e impedir su propio desarrollo.

El psicólogo profesional debe, por tanto, reflexionar siempre sobre las evaluaciones inconscientes e intuitivas realizadas de determinadas personas y sobre la posible aceptación de los motivos de los comportamientos de tales personas. Esto significa que el diagnóstico en educación especial en modo alguno se agota en el