

Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo

BERNARDO F. BÁEZ
Universidad de La Laguna



Resumen

Se analizan diversos factores socioeducativos y, especialmente, teórico-profesionales, que han moldeado la función evaluativa del psicólogo escolar, determinando sus características actuales y anticipando su futuro inmediato. Este desarrollo se interpreta como un progresivo desplazamiento desde los resultados del alumno hacia el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitado por los avances conceptuales de la psicología instruccional, la psicología social de la educación, los modelos ecológicos del comportamiento y el movimiento de escuelas eficaces. Esta evolución implica: a) recuperar la noción de diagnóstico multifacético; b) evaluar ambientes de aprendizaje, programas y organizaciones escolares; y c) complementar, cuando no sustituir, las labores clasificatorias con las funciones intervencionistas.

Palabras clave: *Psicología Escolar, Diagnóstico educativo, Estudio de casos, Análisis de situaciones educativas.*

From the case study to the situation analysis: A historic development of psycho-educational assessment

Abstract

Several socio-educational factors and theoretical contributions that have shaped the assessment role of school psychologists are analyzed. This development is interpreted as a gradual shift from pupil's outcomes towards the teaching-learning process fostered by conceptual advances in instructional psychology, social psychology of schooling, ecological models of behaviour and effective school literature. This advances permit: a) to conduct multifaceted and comprehensive assessments; b) to assess learning environments such as school programs and organizations; and c) greater involvement in planning/intervention rather than classification/placement roles.

Keywords: *School Psychology, Educational Assessment, Case study, Situation analysis.*

Este trabajo se basa en una comunicación presentada en las Jornadas de Orientación Escolar y Profesional en Canarias, Santa Cruz de Tenerife, Octubre 1988.

Dirección del autor: Universidad La Laguna, Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa y Fisiología, 38071 La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.

Original recibido: Diciembre 1988. *Revisión recibida:* Marzo 1989. *Aceptado:* Marzo 1989.

INTRODUCCION

Una de las razones fundamentales que explican el nacimiento de la Psicología Escolar es ofrecer respuesta a la necesidad que tiene el sistema educativo de identificar y clasificar a los alumnos que requieren programas educativos especiales o alternativos.

Los trabajos pioneros realizados a principios de este siglo por Binet en Francia, Burt en Inglaterra o Gessell en EE.UU, son ejemplos paradigmáticos del desarrollo de esta función diagnóstica.

Actualmente el diagnóstico continúa siendo la principal actividad esperada del Psicólogo Escolar y a la que dedica la mayor parte de su tiempo (Monroe, 1979; Reschly, 1982).

A mi modo de entender, algunos de los factores que han moldeado esta función diagnóstica son los siguientes:

- Las presiones sociales hacia la igualdad de oportunidades en un sistema de educación de masas.

- La demanda institucional de soluciones técnicas a las dificultades planteadas por sectores especiales de la población escolar (disminuidos, retrasados...).

- La puesta a punto de instrumentos y procedimientos evaluativos capaces de identificar con precisión esas necesidades especiales y justificar esa intervención.

- Las lecciones extraídas del desarrollo de la propia función clasificatoria, de los programas educativos especiales y compensatorios derivados de esa diferenciación, y de las polémicas sobre los sesgos e insuficiencias de los instrumentos de diagnóstico.

- El conocimiento científico acumulado tanto por la propia práctica profesional, como por la investigación y el debate teórico entre conceptualizaciones y modelos psicológicos alternativos.

No se pretende detallar aquí todas las implicaciones contenidas en esta relación de aspectos que caracterizan la evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo.

La intención es presentar algunas claves, que nos permiten interpretar ese desarrollo como una creciente «encefalización» y contextualización del trabajo evolutivo del Psicólogo Escolar.

Específicamente, puede hablarse de una evolución que determina la progresiva sustitución del Estudio del Caso por el Análisis de la Situación.

Antes de continuar, hemos de precisar que la expresión Estudio del Caso se refiere al enfoque testológico de la psicología escolar. Por tanto, no debería confundirse con el método clínico, que si bien se caracteriza por el estudio de las particularidades singulares del caso individual, lo hace con la aspiración de producir conocimiento científico.

De hecho, el método clínico en su versión piagetiana, por ejemplo, rechaza la utilización de tests y situaciones normativas en favor de un proceso riguroso y extensivo de observación e interpretación recurrentes para elaborar y verificar hipótesis.

Por otro lado, tampoco debe presuponerse que la única oferta que la psicología científica realiza a la demanda asistencial del sistema educativo sea justamente el enfoque testológico.

Es evidente que las posibilidades diagnósticas del psicólogo escolar son tantas como modelos de funcionamiento humano propuestos en psicología. Un dato perfectamente ilustrativo de estas posibilidades es el hecho de que durante mucho tiempo la evaluación psicoeducativa ha estado dominada por la pugna entre los partidarios de enfoques causales y dinámicos del comportamiento y los defensores de la opción funcional del análisis conductual aplicado. Mientras los primeros sostienen que el comportamiento debe entenderse como el producto de constructos o atributos intrapsíquicos más o menos estables y consistentes, los segundos atribuyen las regularidades del comportamiento observable a ciertas propiedades de los estímulos ambientales.

El peligro de esquematismo y simplificación teórica de este tipo de afirmaciones podría resultar agravado, por otro lado, si desvinculamos las concepciones y modelos de actuación profesional de los condicionantes impuestos por su marco de acción.

Quiere esto decir que el desarrollo de la psicología escolar debe entenderse como una compleja interacción entre las peculiaridades y exigencias del sistema educativo y la oferta científico-académica y profesional elaborada por la psicología.

De esta forma, evitamos el racionalismo ingenuo que se deriva de la presunción tanto de una demanda definida con precisión y un deseo genuino de cambio por parte del demandante del servicio, como de una solución técnica rigurosa y ajustada por parte del profesional.

Dicho con otras palabras, la actuación del psicólogo escolar no sólo depende de los procedimientos y recursos técnicos disponibles, sino también del modo en que esa actuación es percibida y «tolerada» en un contexto tan peculiar como el educativo.

En este sentido, no es difícil hallar ejemplos de reticencias por parte de los propios enseñantes o de obstáculos burocráticos e instrumentos política por parte de la administración y de su cambiante filosofía educativa.

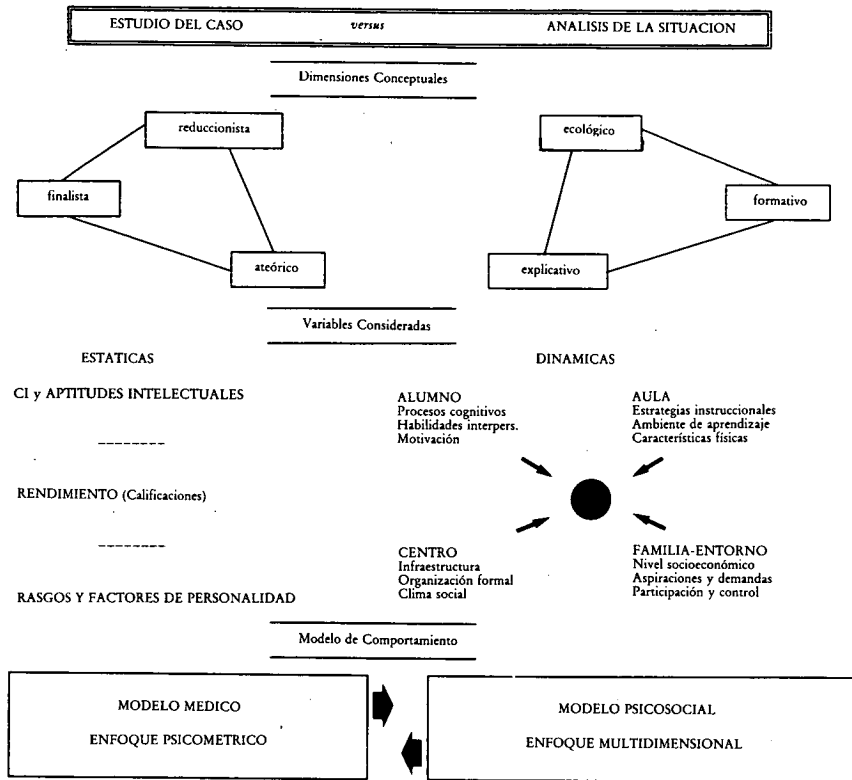
Esos y otros factores que sería prolijo reseñar aquí, permiten entender por qué muchas veces el psicólogo escolar se encuentra con enormes dificultades para desarrollar una práctica profesional alternativa al rol diagnóstico que le ha sido asignado.

Así pues, cuando hablamos del Estudio del Caso, nos estamos refiriendo a las funciones descriptivo-clasificadoras prevalentes entre los psicólogos escolares, y que han evolucionado desde el diagnóstico intelectual y del rendimiento hasta la preparación de informes escritos, la argumentación de una «teoría» clasificatoria para educación especial, la valoración crítica de los propios resultados de los tests y de su enfoque normativo, así como el interés por el estudio de las condiciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje más que por sus resultados.

Más que a una contraposición excluyente de factores bipolares, es a esta evolución a lo que me refiero cuando hablo de la progresiva sustitución del Estudio del Caso por el Análisis de la Situación.

La Figura 1 recoge las principales Dimensiones conceptuales, las Variables medidas y el Modelo de comportamiento, privilegiados por ambos enfoques del rol y de las funciones diagnósticas del Psicólogo Escolar.

FIGURA 1



Del enfoque clasificatorio a la evaluación del proceso: Evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo

DEL ESTUDIO DEL CASO...

En términos generales, el Estudio del Caso adopta una perspectiva reduccionista, finalista y ateórica.

Reduccionista en un doble sentido. Por un lado, porque el amplio conjunto de elementos y aspectos que forman el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo se ha preocupado del alumno, desconsiderando otros factores personales y no personales (profesor, infraestructura, sistema de enseñanza, materiales), cuya incidencia en el rendimiento está fuera de toda discusión.

Al adoptar un nivel de análisis individual, se atribuye toda la responsabilidad de la calidad de la enseñanza al alumno, aislándolo del contexto escolar y de las limitaciones o condicionantes que este contexto impone.

Este enfoque es reduccionista también en otro sentido, puesto que, además de centrarse exclusivamente en el alumno, apenas considera sólo algunas de sus características, bien de inteligencia, de motivación o de personalidad, según el momento evolutivo en que se realice el diagnóstico.

Efectivamente, en los primeros niveles escolares, la preocupación por el rendimiento académico, y por las aptitudes intelectuales implicadas en el mismo, han relegado a segundo término las características no intelectuales del alumno.

Este «modelo escindido del alumno» (factores cognitivos «versus» afectivos), es también evidente en el consejo orientador que suele emitirse en el pase hacia la enseñanza secundaria, y en el cual no existe articulación explicativa de la relación entre los diferentes instrumentos utilizados (tests de aptitudes intelectuales y escolares, inventarios de personalidad, cuestionarios de intereses vocacionales, etc.).

El sesgo intelectual-aptitudinal que ha caracterizado a la evaluación de las competencias del alumno se explica tanto por razones pragmáticas como teóricas: excesivo énfasis en el rendimiento (restrictiva y artificialmente asimilado a calificaciones académicas, por otro lado); menor poder predictivo de los factores motivacionales y de ajuste que de los factores intelectuales; cuestionamiento del enfoque de rasgos y factores en psicología de personalidad...

En relación con esta finalidad pragmática y predictiva, más que explicativa, tenemos la segunda dimensión conceptual del Estudio del Caso: su carácter *finalista*.

El psicólogo escolar tradicional se limita a constatar los logros del alumno en determinados instrumentos, sin ofrecer información sobre los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales responsables de esos logros.

Por eso, no es de extrañar el escaso efecto corrector que tiene ese psicodiagnóstico sobre la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Dicho de otra forma, la puntuación en una prueba tipificada nos dice qué posición relativa ocupa el alumno en relación a un grupo normativo, pero nada nos dice sobre el origen de sus dificultades, ni sobre la forma de enfrentarlas. Por supuesto que aquí hay implícito otro sesgo adicional: se buscan los déficits del escolar, no sus potencialidades.

En definitiva, el carácter reduccionista y finalista del Estudio del Caso no puede entenderse sin considerar que es también *ateórico*. Es decir, que el psicodiagnóstico tradicional se limita a constatar relaciones entre variables y factores, pero no posee un modelo explicativo del rendimiento, ni pretende elaborarlo.

El factor responsable de ese vacío teórico es el progresivo divorcio histórico producido entre la sofisticación estadística de los psicómetros, por un lado, y los avances conceptuales ocurridos en áreas como la psicología del desarrollo o la psicología del aprendizaje, por otro (Anastasi, 1968).

Un ejemplo perfectamente representativo de lo que venimos comentando es la definición circular y tautológica de inteligencia ofrecida por la teoría clásica de los tests: Inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia.

En último término, el Estudio del Caso no deja de constituir, precisamente por las características reseñadas, una auténtica «teoría implícita» del comportamiento.

En el Cuadro 1 puede observarse que hemos denominado Modelo Médico y Enfoque Psicométrico a esta forma de abordar la función descriptivo-clasificatoria del Psicólogo Escolar.

Un modelo médico porque postula como «etiología» de las dificultades («síntomas») del aprendizaje aspectos intrapsíquicos del sujeto (déficit intelectual, disfunción cerebral mínima, enfermedad mental) que, por consiguiente, demandan «terapias» individualizadas de «tratamiento y rehabilitación».

Expresado en términos negativos, y haciendo uso de una expresión afortunada, lo que se hace es «culpar a la víctima»: el fracaso del alumno se

explica, exclusivamente, por sus problemas cognitivos, personales o motivacionales.

La «apariencia científica» de la práctica profesional sustentada en esta concepción procede del Enfoque Psicométrico, que garantiza la «fiabilidad» y la «validez» de los instrumentos utilizados.

Sin embargo, la validez predictiva es sólo uno de los diversos criterios que podemos utilizar para decidir sobre la bondad y el rigor de un instrumento de medición psicológica. ¿Qué ocurre con la validez de contenido y la validez de constructo?

Cuando se analizan los tests clásicos de inteligencia, no resulta difícil concluir que se trata de un conjunto de adivinanzas, acertijos y juegos de palabras, totalmente sesgados en favor de la cultura dominante (Alvarez y del Río, 1976; García, 1981).

De hecho, sabemos que no existen pruebas de inteligencia «libres de cultura». Algo parecido puede colegirse del análisis de múltiples inventarios de personalidad, con el agravante de las dificultades de aplicación que suelen presentar los cuestionarios autodescriptivos a los niños.

No se trata de que no midan factores de inteligencia o rasgos de personalidad, sino de que están midiendo conocimientos y habilidades sociales que responden a unos patrones culturales determinados. No es probable que esos instrumentos puedan apresar cabalmente el funcionamiento de individuos y grupos no socializados en los valores dominantes.

El hecho de que el juicio del profesor pueda ser tan buen predictor del rendimiento como un tests de inteligencia, nos permite ser aún más radicales en la crítica al diagnóstico psicoeducativo basado en los tests tipificados tradicionales.

En definitiva, y frente a este Estudio del Caso, ¿es posible una práctica profesional alternativa?

... AL ANALISIS DE LA SITUACION

Si el proceso de enseñanza aprendizaje es multidimensional, debe abordarse desde una perspectiva que permita considerar los múltiples elementos y aspectos que lo definen.

Por ello, es posible contraponer al Estudio del Caso un Análisis de la Situación, cuyas características teóricas e instrumentales se recogen también en el Cuadro 1. Las dimensiones conceptuales antinómicas que lo describen serían sus propiedades ecológicas, formativas y explicativas.

El análisis de la Situación es *ecológico* en un doble sentido. Por un lado, porque aspirar a apresar el contexto o la situación de enseñanza-aprendizaje, y no algún o algunos elementos aislados (tradicionalmente, el alumno) y sólo algunas de sus características (tradicionalmente, supuestos déficits internos).

De esta forma, la calidad del rendimiento queda planteada en un marco de análisis diferente al de la responsabilidad exclusiva del alumno.

Una concepción no restrictiva ni reduccionista de los determinantes del rendimiento escolar requiere enfrentar varios interrogantes (Báez, 1987).

En primer lugar, ¿hasta qué punto recoge la certificación académica —sean calificaciones del profesor o pruebas tipificadas— la variedad de experiencias de aprendizaje protagonizadas en el centro escolar?

En segundo lugar, ¿qué papel juegan en la adquisición de contenidos —y en el resto de experiencias de aprendizaje— los factores que exceden la esfera individual del alumno, tales como infraestructura física y material, relaciones interpersonales o estructura organizativa de la enseñanza?

No es probable que un enfoque meramente clínico de las dificultades del aprendizaje, con independencia de su legitimidad y necesidad, puedan dar respuesta cabal a este interrogante. La evidencia aportada por los «modelos ecológicos» (del Río y Alvarez, 1985) y por el «movimiento de escuelas eficaces» (Lehming y Kane, 1980; Purkey y Smith, 1983, 1985), sí parece ofrecer, por el contrario, importantes sugerencias (Báez, 1988).

En definitiva, este primer significado ecológico del Análisis de la Situación aspira a tener en cuenta los múltiples niveles de análisis que son posibles para entender el rendimiento y las competencias escolares (Allen, Chinsky, Larcen, Lochman y Selinger, 1976; Báez, 1987; Parsons y Meyers, 1984; Renau, 1985): individual, grupal, organizacional, institucional y de amplio espectro social.

La otra dimensión ecológica del Análisis de la Situación es que también aspira a utilizar variables que sean significativas para las personas implicadas en esa situación. Más que limitarse al uso de indicadores externos y apriorísticos, lo que se pretende es analizar la perspectiva dentro de la cual los miembros del sistema escolar interpretan sus sentimientos, pensamiento y acciones.

Este «enfoque constructivista» o etnográfico en educación es producto de integraciones teóricas y metodológicas entre la psicología cognitiva y social, la sociología y la antropología (Jacob, 1987; Magoon, 1977; Wilson, 1977).

Además de ecológico, el Análisis de la Situación es *formativo*. De acuerdo con la distinción ya clásica de Scriven (1967) entre Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa, no tiene demasiado sentido seguir insistiendo en una práctica diagnóstica cuyos efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son, cuando más, aleatorios.

Quiere esto decir, que frente a la mera constatación de logros del alumno, y a la emisión de juicios predictivos, se impone la necesidad de documentar los procesos individuales y psicosociales que *explican* el rendimiento.

Junto a los ya citados modelos ecológicos y de eficacia educativa, esta articulación explicativa será posible si atendemos a la evidencia procedente de la psicología cognitiva e instruccional, por un lado (Linn, 1986; Hernández, 1986; Sternberg, 1981), y de la psicología social de la educación, por otro (Bar-Tal y Saxe, 1978; Gilly, 1986; Johnson, 1970; McMillan, 1980; Rogers, 1982).

El desarrollo de estos argumentos permite entender el progresivo desplazamiento que el diagnóstico psicoeducativo ha experimentado desde los *resultados* del alumno hacia el conjunto del *proceso* de enseñanza-aprendizaje (Helton, Workman & Matuszek, 1982; Meyers, Pfeffer y Erlbaum, 1985).

Desplazamiento que puede caracterizarse de la forma siguiente:

— Sustitución del reduccionismo subjetivista como explicación de las dificultades de aprendizaje por un análisis sistémico, que considera tanto los determinantes personales como el impacto ambiental y sus interacciones.

— Superación del objetivo clasificatorio finalista del test tipificado por un enfoque descriptivo-explicativo de las estrategias singulares de aprendizaje del alumno, incluyendo tanto sus errores y debilidades como sus potencialidades.

— Valoración extensiva de las competencias del alumno, diagnosticando, a la vez que las habilidades cognitivas, sus destrezas interpersonales, su motivación y su ajuste personal y familiar.

CONCLUSIONES

Además de reavivar el problema de la relación entre avances científico-técnicos y decisiones sociopolíticas, esta expansión del diagnóstico psicoeducativo se concreta en diversas recomendaciones operativas para la optimización del trabajo evolutivo del Psicólogo Escolar:

— Mejorar y refinar los sistemas de clasificación y la significación de las categorías diagnósticas (French, 1986; García, 1981; Reschly, 1982).

— Explicitar los sutiles aspectos de relación social que se establecen en la situación evaluativa y que pueden dar lugar a «profecías autocumplidas» o efectos de «etiquetaje» (Mearig, 1982).

— Recuperar la noción de diagnóstico multifacético, utilizando múltiples fuentes de datos (habilidades intelectuales, historial académico, destrezas interpersonales, clima escolar, relaciones familiares, etc.) y analizando configuraciones o perfiles más que puntuaciones aisladas (Scarr, 1981; Allen *et al.*, 1976).

— Complementar, cuando no sustituir, la función descriptivo-clasificatoria con la función planificatoria-intervencionista (Ysseldyke, 1979).

— Valorar ambientes de aprendizaje (situación de diagnóstico, familia, grupo de iguales, aula, etc.), así como programas, organizaciones y entornos educativos (Báez, 1987; Conoley, 1980; Fraser, 1986; Maher, 1981; Linn, 1986; Lundquist, 1982; Midkiff y Burke, 1986; Moos, 1979, 1987; Payne, 1982; Schmuck, 1982; Walberg, 1979).

Esta propuesta, realmente una nueva filosofía evaluativa, tiene denominaciones diversas —Multifacética (Scarr, 1981), del Proceso (Meyers *et al.*, 1986), Ecológica (Mearig, 1982; Reynolds, Gutkin, Elliot y Witt, 1984), o Comprensiva (Allen *et al.*, 1976)— según sea variante del enfoque conductual y/o ecopsicológico.

A MODO DE EPILOGO

En otro lugar (Báez, 1988) hemos analizado el papel que puede desempeñar el Psicólogo Escolar si se desembaraza del enfoque clínico-terapéutico, mecanicista y reduccionista implícito en el Estudio del Caso.

En último término, lo aquí dicho sobre ese enfoque no debe interpretarse como una mera atribución de responsabilidad a los profesionales de la Psicología Escolar, sino como una llamada de atención a la necesidad de explicitar y negociar el tipo de relación que podemos mantener en el complejo y entramado conjunto de influencias propios del medio educativo.

Tampoco sería correcto, a mi modo de ver, sostener que la persistencia del Estudio del Caso se explica exclusivamente por inercia burocrática o falta de disponibilidad por parte del sistema escolar.

La resolución del «conflicto cognitivo» provocado por la tensión entre atribuciones internas (ansiedad, culpabilidad...), y externas (choques interpersonales, indefensión administrativa...), requiere, cómo no, un tratamiento multidimensional y ecológico, que nos permita explicitar nuestro propio concepto de cambio e intervención psicoeducativa, para poder luego negociarlo con los miembros restantes de la comunidad escolar.

Una tarea fundamental en esta dirección es elaborar un marco conceptual específico para el contexto de la intervención psicoeducativa.

Mientras no reconozcamos y sistematicemos las peculiares propiedades que definen a la escuela como situación social (carácter abstracto e implícito de sus metas; objetivos difusos, a largo plazo, con resultados difíciles de operacionalizar; débiles vínculos estructurales; vulnerabilidad política; capacidad técnica subóptima), no es probable que la intervención psicoeducativa disponga de predictores de éxito.

Para ello, tal vez sea necesario comenzar por librarnos del lastre que imponen los conceptos y procedimientos clínico-terapéuticos, como primer paso para construir una-psicología-de-la-escuela, y no una mera psicología *para* o *en* la escuela.

Referencias

- ALLEN, G. J.; CHINSKY, J. M.; LARCEN, S. W.; LOCHMAN, J. E., y SELINGER, H. W. (1976): *Community psychology and the schools*. Hillsdale: LEA.
- ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1976): «¿Otra psicología escolar en España?». En P. Del Río (ed.): *Psicología servicio público*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- BÁEZ DE LA FE, B. F. (1987): *Evaluación psicoeducativa de centros escolares: Estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- BÁEZ DE LA FE, B. F. (1988): «Organización y clima escolar: Nuevas perspectivas para la investigación y la intervención psicoeducativa». *Síntesis*, N.º 21: 31-40.
- BAR-TAL, D., y SAXE, L. (1978): *Social psychology of education*. Washington: Wiley.
- CONOLEY, J. C. (1980): «Organizational assessment». *School Psychology Review*, 9: 83-89.
- FRASER, B. J. (1986): *Classroom environment*. Londres: Croom Helm.
- FRENCH, L. A. (1986): «Mr. testing and evaluation: New dimensions and old concerns». *Psychology in the Schools*, 23: 64-76.
- GARCÍA, J. (1981): «The logic and limits of mental aptitude testing». *American Psychologist*, 36: 1172-1180.
- GILLY, M. (1986): «Psicosociología de la educación». En S. Moscovici (ed.): *Psicología social II*. Barcelona: Paidós; pp. 601-626.
- HELTON, G.; WORKMAN, E., y MATUSZEK, P. (1982): *Psychoeducational assessment*. Nueva York: Grune & Stratton.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. (1986b): «Crecimiento y promesas de la psicología instruccional». *Revista de Investigación Psicológica*, 4: 11-29.
- JACOB, E. (1987): «Qualitative research traditions: A review». *Review of Educational Research*, 57: 1-50.
- JOHNSON, D. W. (1970): *The social psychology of education*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston. Trad. cast.: *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz, 1972.
- LEHMING, R., y KANE, M. (1981) (eds.): *Improving schools: Using what we know*. Beverly Hills: SAGE.
- LINN, R. L. (1986): Educational testing and assessment. *American Psychologist*, 41: 1153-1160.
- LUNDQUIST, G. W. (1982): Needs assessment in organization development. En C. R. Reynolds y T. B. Gutkin (eds.), *The handbook of school psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons, pp. 936-968.
- MAGOON, A. (1977): Constructivist approach in educational research. *Review of Educational Research*, 47: 651-93.

- MEARIG, J. S. (1982): «Integration of school and community services for children with special needs». En C. R. Reynolds y T. B. Gutkin (eds.), *The handbook of school psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons, pp. 748-773.
- MEYERS, J.; PFEFFER, J., y ERLBAUM, V. (1985): «Process assessment: A model for broadening assessment». *The Journal of Special Education*, 19: 73-89.
- MCMILLAN, J. H. (1980) (ed.): *The social psychology of school learning*. Nueva York: Academic Press.
- MIDKIFF, R., y BURKE, J. (1987): «An action research strategy for selecting and conducting program evaluations». *Psychology in the Schools*, 24: 135-44.
- MONROE, V. (1979): «Roles and status of school psychology». En G. D. Pbye y D. J. Reschly (eds.), *School Psychology*, Nueva York, Academic Press, pp. 25-47.
- MOOS, R. H. (1979): *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MOOS, R. H. (1987): «Growth-promoting aspects and interconnections of school, work and family settings». *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 3: 3-26.
- PARSONS, R. D., y MEYERS, J. (1984): *Developing consultation skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PAYNE, D. A. (1982): «Portrait of the school psychologist as program evaluator». En C. R. Reynolds y T. B. Gutkin (eds.), *The handbook of school psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons, pp. 891-915.
- PHYE, G. D., y RESCHLY, D. J. (eds.): *School Psychology*. Nueva York; Academic Press.
- PURKEY, S. C., y SMITH, M. S. (1983): «Effective schools: A review». *The Elementary school Journal*, 83: 472-452.
- PURKEY, S. C., y SMITH, M. S. (1985): «School reform: The district policy implications of the effective schools literature». *The Elementary School Journal*, 85: 353-390.
- RENAU, R. (1985): *¿Otra psicología en la escuela?* Barcelona: LAIA.
- RESCHLY, D. J. (1982): «Psychological services». En H. E. Mitzel (ed.): *Encyclopedia of educational research*. Nueva York: MacMillan & Free Press: (5.ª ed.); pp. 1485-94.
- REYNOLDS, C. R., y GUTKIN, T. B. (1982): *The handbook of school psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- REYNOLDS, C. R.; GUTKIN, T. B.; ELLIOT, S. N., y WITT, J. C. (1984): *School psychology: Essentials of theory and practice*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- RÍO, P., y ALVAREZ, A. (1985): «La influencia del entorno en la educación». *Infancia y Aprendizaje*, 29: 3-32.
- ROGERS, C. (1982): *A social psychology of schooling*. Nueva York: Routledge & Kegan Paul. Trad. cast.: *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor/MEC, 1987.
- SCARR, S. (1981): «Testing for children». *American Psychologist*, 36: 1159-1166.
- SCHMUCK, R. A. (1982): «Organization development in schools». En C. R. Reynolds y T. B. Gutkin (eds.), *The handbook of school psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons, pp. 829-857.
- SCRIVEN, M. (1967): *The methodology of evaluation*. AERA Monographs Series in Curriculum Evaluation. N.º 1. Chicago: Rand McNally.
- STERNBERG, R. J. (1981): «Testing and cognitive psychology». *American Psychologist*, 36: 1181-1189.
- WALBERG, H. J. (ed.) (1979): *Educational environments and effects*. Berkeley: McCutchan.
- WILSON, S. (1977): «The use of ethnographic techniques in educational research». *Review of Educational Research*, 47: 245-63.
- YSSELDYKE, J. E. (1979): «Issues in psychoeducational assessment». En G. D. Pbye y D. J. Reschly (eds.); pp. 87-121.

Extended summary

One of the main reasons for the birth of School Psychology is to provide answers to the needs of the educational system, that is, to identify and classify pupils that may require special or alternative programs. Thus, the now classic studies of Binet in France, Burt in England or Gessell in the USA, are paradigmatic examples of the development of this assessment function.

Currently, the assessment role continues to be the primary expected activity of the school psychologist, to what he or she devotes most time. But, how has this function developed historically?

This development can be interpreted as an increase in the within the

context assessment role of the school psychologist which can be explained by various influences:

- The social pressures towards equal opportunities in a system of mass education.

- The institutional claim for pragmatic solutions to the difficulties raised by certain special groups of the school population (handicapped, disabled...).

- The setting up of evaluative instruments and procedures capable of identifying accurately these special needs and of justifying intervention.

- The lessons learned from student integration and compensatory education based on this classifying function, as well as the controversy on the biases of diagnostic instruments.

- The data base gathered from professional practice, as well as, the conceptual advances achieved in the fields of instructional psychology, social psychology of schooling, and ecological research, together with effective school literature.

These factors explain the progressive shift from pupils' *results* towards the overall teaching-learning *process*. A move that can be characterized as follows:

- Substitution of the subjective reductionist approach as an explanation of learning difficulties by a systemic analysis, which considers both the personal determinants and the interaction with the educational setting.

- Substituting norm-referenced tests, whose aim is to classify, for an explanatory approach of the pupil's learning strategies, which include both errors and weaknesses, together with student potential.

- Extensive assessment of pupils' competences, including the assessment of cognitive, affective and interpersonal skills, motivation and personal and family adjustment.

This growth in the psychoeducational assessment is centered on several recommendations for the optimization of the evaluative role of the school psychologist:

- To improve and develop the classification systems and the meaning of diagnostic categories.

- To make explicit the subtle aspects of the social relation that may occur during the evaluation, which may lead to labelling effects or «self-fulfilling prophecies».

- To recover the notion of multifaceted diagnosis using various sources of data (intellectual abilities, academic records, interpersonal skills, school climate, family relationships...), and using data profiles rather than isolated scores.

- To complement, or even substitute, the descriptive-classifying function with the intervention-planning function.

- To assess learning environments (assessment situation, classroom, peer group, family...), as well as educational programs and school organizations.

This proposal, a new truly assessment philosophy, has various names: process evaluation, multifaceted diagnosis, comprehensive or ecological assessment.