

La integración de alumnos con N.E.E. en secundaria obligatoria: un modelo para la evaluación de la competencia curricular

POR

Josefa PÉREZ y Nuria ILLÁN

Universidad de Murcia

RESUMEN: Con la realización de este estudio, nos propusimos abordar la elaboración de una propuesta de evaluación de la competencia curricular dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales que finalizan la Etapa educativa de la E.G.B. Propuesta que tiene como objetivo último, obtener información útil y valiosa para la toma de decisiones en el proceso educativo de estos alumnos y favorecer su tránsito a la E.S.O. Para ello, fue necesario la construcción y selección de instrumentos y métodos de evaluación que permitieran contemplar las características personales y escolares de los alumnos con deficiencias motóricas, sensoriales o mentales, los cuales realizan su escolaridad en la modalidad de integración al amparo del Real Decreto de 6/3/85, que reguló la

puesta en marcha del Plan Experimental de Integración (20/3/85).

Palabras clave: Evaluación. Escuela inclusiva. Educación secundaria. Idoneidad del curriculum. Necesidades educativas especiales. Potencial de aprendizaje. Intervención educativa.

SUMMARY: This study propose a model of curriculum evaluation for the students whit special educational needs. The objective is to obtain useful and valuable information for the educational process and to make easy their transtion of Secondary Education.

Key words: Evaluation. Inclusive school. Secondary education. Curriculum adequaly. Special educational neets. Learning potential. Education intervention.

0. INTRODUCCION

El nuevo Sistema Educativo implantado por la L.O.G.S.E. va incorporándose de forma paulatina, de tal manera que EGB y Educación Primaria y Educación Secundaria estarán conviviendo durante unos años (en este momento tres más de los inicialmente previstos) en los mismos centros y afectando a los mismos alumnos. El camino estable-

cido por el MEC para la promoción de los alumnos desde la EGB a la Educación Secundaria está en la incorporación desde 8º de EGB a 3º curso de Secundaria, itinerario éste que exige no sólo cambio de Etapa y Centro, sino también de sistema educativo. Esta situación, que puede no ser compleja para un alumno que cursó la EGB en su modalidad general u ordinaria, quizá tenga matices muy diferentes cuando el alumno que promociona a Secundaria presenta N.E.E y ha cursado su escolaridad en la EGB pero en la modalidad de integración. En este sentido, baste recordar que estos alumnos con n.e.e. tienen la opción de proseguir su escolaridad en Secundaria, al implantarse el Programa de Integración en dicha Etapa.

Las normativas que establecen el Programa de Integración en Secundaria (O.M. 19/11/90 y O.M. 1/6/92) tienen como marco legal el R.D. de Ordenación de la Educación Especial (6/3/85). Dichas normativas regulan, fundamentalmente, los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en ESO. Entre las distintas disposiciones, destacar las que se refieren a la necesidad de desarrollar un currículum adaptado y las medidas de propuesta de integración y evaluación. Por lo que respecta a la evaluación, ésta es considerada de primordial importancia por ser imprescindible, tanto para la propuesta de integración como para dar la respuesta educativa más adecuada. Las razones de esta importancia radican, a nuestro juicio, en dos presupuestos inherentes a la evaluación, a saber: a) la evaluación educativa permite recoger información de las capacidades del alumno, sobre su proceso educativo y acerca de los resultados obtenidos finalizado dicho proceso; b) la evaluación favorece la orientación educativa y la toma de decisiones sobre la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades.

Desde estos parámetros, la evaluación psicopedagógica del alumno se convierte en un elemento fundamental para la continuación del proceso educativo, quedando explícito que dicha evaluación no debe conducir nunca a una mera “**recategorización**” de las necesidades especiales de los alumnos. Por el contrario, tal como señala Stufflebeam (1987), la evaluación hay que entenderla como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión. Si esto es así, se hace necesario considerar como elementos claves de la evaluación toda una serie de dimensiones que se relacionan con: las **capacidades cognitivas, afectivas y motivacionales** del alumno; con sus potenciales de aprendizaje, con su competencia curricular y, por último con el contexto educativo.

Realizar una evaluación que contemple todas y cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente, exige contar con instrumentos, estrategias y modelos capaces de hacer propuestas sobre evaluación educativa, sobre el qué, cuándo y cómo evaluar. Modelos que informen sobre prácticas diagnósticas y que aporten pautas para una **evaluación integral** que favorezca la toma de decisiones, no sólo en cuanto a los progra-

mas, adaptaciones o apoyos necesarios, sino, y esto es lo más importante, sobre itinerarios educativos o **itinerarios para la vida**.

Va a ser precisamente en estos presupuestos donde se sitúe este trabajo, cuya finalidad ha sido aportar un modelo de evaluación final de la Educación General Básica dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales, donde instrumentos, estrategias y decisiones sean capaces de situarse en el contexto educativo y puedan informarnos del alumno y de su proceso educativo. Toda esta información, permitirá, a través del Informe Individual de Escolarización, trasladar las necesidades educativas del alumno al centro de Secundaria que, a su vez, habrá de tenerlas en cuenta en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Etapa (PCE) y Programaciones de área y aula.

1. LA CONSTRUCCION DE LA PROPUESTA DE EVALUACION

1.1. Consideraciones sobre la evaluación educativa

El concepto de evaluación educativa en el que se inscribe nuestra propuesta de evaluación se apoya, básicamente, en las teorías que sobre el particular sustentan autores tales como Tyler (1973) Stufflebeam, (1987); Popham, (1980); Cabrera (1987), Miras y Solé, (1990); Garanto Alós (1989). En líneas generales, dichos autores conciben la evaluación educativa en relación a tres aspectos básicos: a) como el proceso de **recogida de información** acerca de un alumno, una situación o un objeto, b) sobre el cual se **emite un juicio** en función de unos **criterios** establecidos previamente, c) con el **fin de favorecer la toma de decisiones**.

La selección y el uso de unas técnicas o métodos determinados en evaluación educativa, va a estar intimamente relacionado con lo que se quiere valorar o medir. En nuestro caso particular, las técnicas de evaluación se dirigen, por una parte, a la obtención de información sobre las capacidades y habilidades cognitivas del alumno y, por otra, a los procesos y resultados de sus aprendizajes. Según Forns (1993), el proceso de evaluación debe basarse en una concepción dinámica, interaccional y global, en contraposición a una concepción estática o parcializada. El concepto de "dinámica" implica la idea de modificabilidad de la conducta y el de mediación de los adultos o sujetos más capaces, en el sentido propugnado por Vygostki (1965, 1978) y Feuerstein (1979). Por tanto, aunque nuestra propuesta se centra en la evaluación del nivel de competencia curricular, hemos introducido una fase previa de evaluación del potencial de aprendizaje desde la concepción vygostkiana de zona de desarrollo potencial, en términos de modificabilidad cognitiva.

La evaluación de la competencia curricula supone verificar en qué grado un alum-

no ha conseguido las capacidades que se consideran necesarias para afrontar nuevos objetivos y contenidos de aprendizaje que se proponen en el nivel o Etapa se prevé estará escolarizado. Según Blanco (1993), la evaluación del nivel de competencia curricular tiene tres finalidades:

1) Escolarizar a un alumno con necesidades educativas especiales. El nivel de competencia curricular va a ser un criterio para orientar su escolarización en un nivel educativo determinado.

2) Situar al alumno en relación a la propuesta curricular del centro. Cada centro educativo, al elaborar su proyecto curricular de etapa tiene que establecer la secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de área y ciclo, los cuales pueden ser matizados, ampliados o contextualizados.

3) Tomar decisiones sobre medidas de adaptación curricular. La evaluación del nivel de competencia curricular es una evaluación de tipo criterial e individualizada que permite fijar las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial.

Para evaluar el nivel de competencia curricular hay que remitirse a las áreas que conforman el currículo, determinando en cuales es preciso realizar un evaluación en profundidad. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta el momento en que se realiza (ciclo, etapa) y el referente de evaluación, en el sentido de que los contenidos de aprendizaje sean relevantes para el alumno con necesidades educativas especiales. Para ello, la selección de procedimientos e instrumentos ha de realizarse en base a los contenidos a evaluar, la edad de los alumnos y las necesidades educativas especiales que presenta.

1.2. En torno a la propuesta de evaluación: aspectos claves en su diseño y construcción.

En consecuencia con estas concepciones, nos propusimos la tarea de diseñar una prueba de evaluación, donde técnicas e instrumentos fueran capaces de aportar información sobre los dos aspectos que consideramos relevantes: el potencial de aprendizaje y el nivel de competencia curricular. Por tanto, nuestra propuesta de evaluación articulada en torno a dos grandes ejes: está primero, focalizado en la evaluación del potencial de aprendizaje y el segundo, centrado en la evaluación del nivel de competencia curricular.

1.2.1 La evaluación del potencial de aprendizaje

Consideramos conveniente partir de la evaluación del potencial de aprendizaje, desde el momento en que dicha evaluación podía proporcionarnos un tipo de informa-

ción valiosa respecto a las habilidades cognitivas del alumno y a sus potenciales de desarrollo. De este modo, estaríamos en condiciones de poder ofrecer una información más ajustada a sus necesidades educativas. Como señala Prieto (1988), este tipo de evaluación resulta relevante a la hora de informarnos sobre el proceso y resultados de la destreza y prontitud con la que el sujeto procesa, analiza y generaliza la información. Para ello, seleccionamos las **Matrices Progresivas de Raven, Escala especial de Color** (Raven, 1956). Dicho test ha sido ampliamente utilizado en psicología cognitiva y, fundamentalmente, desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. La aplicación de esta prueba nos permite evaluar los siguientes procesos: a) capacidad del conocimiento cognitivo del sujeto; b) nivel de operatividad mental; c) uso y dominio del vocabulario y conceptos básicos para la escolaridad; d) capacidad para transferir principios, estrategias y reglas similares en contextos similares y diferentes (Prieto, 1989).

El uso de este test desde una perspectiva de evaluación dinámica requiere un enfoque diferente en su aplicación, así como en los instrumentos para la recogida de los datos y para el análisis de los resultados. Las características particulares de nuestros sujetos, hizo necesario introducir ciertas variaciones, tanto en las hojas de recogida de datos, como en el propio proceso de evaluación (Pérez, 1994).

Nuestro objetivo con la aplicación de esta prueba fue recoger información sobre las modificaciones que se producen en las respuestas de los alumnos cuando existe mediación (sin entrenamiento previo) y, por otra parte, analizar las habilidades y los errores presentes en el proceso evaluativo. Consideramos, que la información aportada sobre la mejora en la resolución de problemas presentados en el Raven tras la mediación, junto con el análisis de los errores y de las respuestas semicorrectas, es muy valiosa para transferirla al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, dicha información puede proporcionar indicios relevantes a la hora de tomar en consideración, lo que en términos vygostkianos, se denomina potencial de desarrollo o zona de desarrollo potencial.

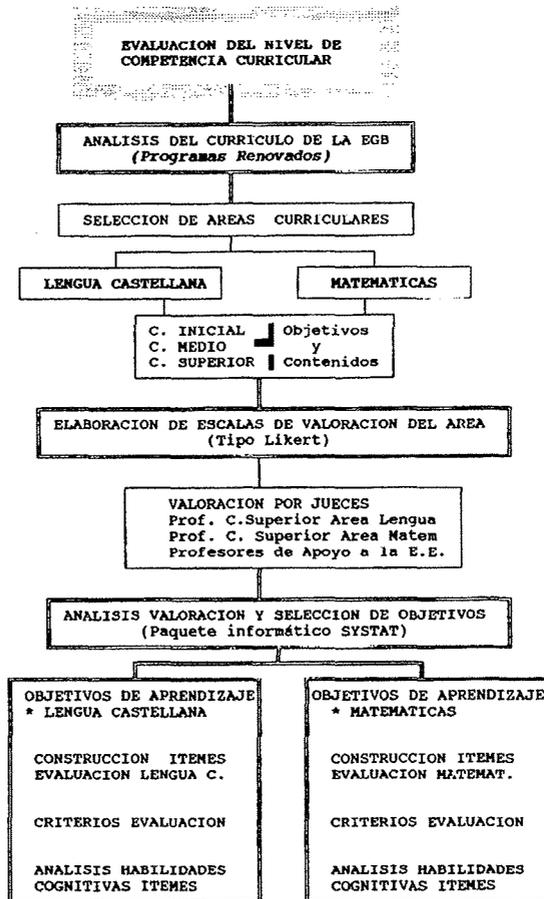
1.2.2. La evaluación de la competencia curricular

En términos del M.E.C. (1993), **“la evaluación del nivel de competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo ordinario”**. En este sentido, tal y como establece el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, el currículo de referencia para los integrados en centros ordinarios, es el determinado para la Educación General Básica.

Con la publicación de los Reales Decretos 9/1/81, 12/2/82 y 12/11/82, la EGB

quedó ordenada en tres Ciclos, Inicial, Medio y Superior, quedando fijadas las Enseñanzas Mínimas en cada uno de los ciclos y áreas. Asimismo, fue establecida la estructura de las áreas curriculares en Bloques Temáticos y los Niveles Básicos de Referencia, dando lugar a los **Programas Renovados** (M.E.C., 1984, 1987), que se constituyeron en el diseño curricular del sistema educativo español hasta la publicación de la LOGSE. Actualmente, el sistema educativo de la Ley General de Educación (Ley del 70) todavía permanece en vigor desde 6º a 8º de EGB.

A continuación incluimos un cuadro resumen (cuadro nº 1) en el que se especifica el proceso de construcción de la *Prueba de Evaluación del Nivel de Competencia Curricular*, exponiendo el desarrollo de cada fase de su construcción:



a) Análisis del Currículo de la EGB

Para abordar la evaluación de la competencia curricular partimos del análisis del currículo oficial de la EGB *-Programas Renovados-*. Nuestra intención, fué la de conocer cuáles eran los objetivos de aprendizaje que emanaban de las enseñanzas mínimas dictadas por el MEC y, al mismo tiempo, elicitamos los contenidos que habían sido guía para el maestro en el proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier alumno de E.G.B. El análisis de los Programas Renovados se centró, en un principio, en las distintas Áreas Curriculares, cuya revisión llevó a considerar la necesidad de focalizar la atención en dos de ellas, el área de Lengua Castellana y el área de Matemáticas. Dicha selección vino motivada por dos razones. En primer lugar, porque consideramos que estas áreas han sido tradicionalmente consideradas como “instrumentales” o de acceso al resto de los aprendizajes y, en segundo lugar, porque a través de ellas se favorecen los procesos de comunicación y de razonamiento verbal y lógico, aspectos fundamentales para el desarrollo cognitivo del alumno.

b) Selección de Áreas Curriculares: objetivos de aprendizaje

El estudio de las Áreas de Lengua Castellana y de Matemáticas permitió analizar en los tres ciclos- Inicial, Medio y Superior-, los objetivos de aprendizaje incluidos en los Niveles Básicos de Referencia de los Bloques Temáticos que constituyen ambas Áreas. Estos objetivos sirvieron de base para formular los ítems que compondrían el instrumento para la evaluación de la competencia curricular de los alumnos con n.e.e.

El proceso de selección de los objetivos se efectuó tomando en consideración tres criterios: 1) objetivos que estuviesen presentes en los tres ciclos del área; 2) objetivos propios del C.I. o C.M., necesarios para el acceso a aprendizajes del C.S. 3) aprendizajes exclusivos del C. Superior. Una vez aplicados los criterios de análisis mencionados, y tras revisión por especialistas del área, los indicadores de aprendizaje resultantes para cada una de ellas fueron: cincuenta y nueve objetivos de aprendizaje para Lengua Castellana y setenta objetivos para Matemáticas.

c) Elaboración de Escalas de Valoración

Una vez determinados los objetivos de aprendizaje contenidos en las enseñanzas mínimas de las dos áreas curriculares sobre las que trabajamos, construimos con ellos tres escalas tipo Likert: una escala de Lengua Castellana, una escala de Matemáticas y una tercera de Lengua Castellana y Matemáticas. Con objeto de obtener una valoración del nivel de relevancia de cada uno de los aprendizajes incluidos en cada una de las tres escalas, éstas fueron distribuidas, respectivamente, a profesores de Lengua Castellana, profesores de Matemáticas y a profesores de Apoyo a la Integración, todos ellos del Ciclo Superior.

En las escalas de Lengua Castellana y de Matemáticas fueron diseñadas dos columnas de respuestas: la primera para valorar los objetivos de aprendizaje dirigidos a

los alumnos de 8º de EGB del programa general y, la segunda, para la valoración de esos mismos objetivos dirigidos a los alumnos de 8º con necesidades educativas especiales en el programa de integración. La tercera escala contenía los objetivos de Lengua Castellana y los de Matemáticas e iba dirigida a los profesores de apoyo a la educación especial de los centros seleccionados, pero con una sola columna de respuestas, dado que estos docentes sólo habían de valorar el grado de relevancia de estos objetivos con respecto a los alumnos con n.e.e. Cada columna presentaba cinco niveles de respuesta, donde el valor 1 significaba “Nada Importante” y el valor 5 “Muy Importante”.

La inclusión de las dos columnas de valoración para los especialistas de área, tenía como finalidad que el experto valorase un mismo objetivo de aprendizaje, según si éste iba dirigido al alumno de régimen ordinario o al del Programa de Integración. Además, con esta medida pretendíamos evitar posibles confusiones sobre el origen del repertorio de los objetivos de aprendizaje dirigido a los alumnos con n.e.e. Creíamos que si presentábamos a los jueces sólo una columna para la valoración del objetivo con respecto al alumno con n.e.e., podría conducir al error de considerar que dichos objetivos forman parte de un currículo paralelo al oficial, pues tradicionalmente, para el alumno de Educación Especial han sido diseñados currículums diferentes (Illán, 1992).

Para la valoración de las escalas, seleccionamos al azar veinte centros públicos de E.G.B. de la Región de Murcia. El número total de profesores (Lengua, Matemáticas y de Apoyo) que participó en dicha valoración fué de 102.

d) Análisis de la valoración y selección objetivos

Una vez realizada la valoración por los jueces, iniciamos el análisis de los objetivos que los expertos consideraron relevantes. Para ello, fue utilizado el programa SYSTAT, paquete informático de técnicas estadísticas que nos permitió construir ocho tipos de Tablas de frecuencias y porcentajes que recogían las distintas estimaciones de los docentes. A partir de los resultados obtenidos en las Tablas, establecimos los criterios de selección de objetivos de aprendizaje considerados **relevantes**. Un objetivo fue considerado **relevante** cuando la suma de los valores Importante (3), Bastante Importante (4) y Muy Importante (5), fuese igual o superior al 50% de las frecuencias totales. Aquellos otros que sumadas las valoraciones Nada Importante (1) y Poco Importante (2) alcanzasen el 49% de las frecuencia serían considerados como no relevantes en el aprendizaje de los alumnos con n.e.e y, por tanto, eliminados.

Según estos criterios, formulamos los objetivos de aprendizaje que en cada área serían el referente para la evaluación de los alumnos con n.e.e. al final de la EGB.

La Prueba de Evaluación del Nivel de Competencia Curricular del Área de Lengua Castellana, quedó definitivamente configurada por de 32 objetivos de aprendizaje y 91 ítems para su evaluación.

Una vez construidos los ítemes, analizamos las habilidades cognitivas que el alumno debía mostrar para su ejecución. Las habilidades más significativas para el conjunto de esta área fueron: Codificación-decodificación; Relaciones espaciales y de orden, secuencia..., Percepción y definición del problema; Selección de información relevante; Comunicación de respuestas; Razonamiento inductivo y deductivo; Análisis y síntesis; Comparación y Clasificación.

Por su parte, la Prueba de Evaluación del Nivel de Competencia Curricular del Área de Matemáticas, quedó definida con 19 objetivos de aprendizaje y 72 ítemes para su evaluación.

Las habilidades cognitivas más significativas presentes en esta área son: Codificación-decodificación; Relaciones espaciales, temporales, de orden; Fuentes de información, flexibilidad mental; Reversibilidad de pensamiento; Percepción y definición del problema; Comparación; Razonamiento lógico y pensamiento hipotético-deductivo; Transporte visual; Análisis-síntesis; Clasificación; Transformación.

Para registrar el nivel de dominio de un aprendizaje y las habilidades presentes o ausentes en la ejecución, elaboramos las *Hojas de evaluación* que presentan un cuadro con los criterios de evaluación y las habilidades cognitivas más significativas del ítem de referencia, (Pérez, 1994).

2. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION

En este apartado vamos a exponer los resultados obtenidos de la aplicación del modelo de evaluación que construimos para ese fin y la información obtenida sobre capacidades, habilidades y nivel de competencia curricular de los alumnos con n.e.e. que constituyan nuestra muestra. En primer lugar, describiremos la muestra sobre la que aplicamos la prueba de evaluación; a continuación pasaremos a ofrecer los datos relativos a la evaluación del potencial de aprendizaje con la prueba de Raven y, en tercer lugar, analizaremos los resultados de la evaluación del nivel de competencia curricular en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.

Nuestra propuesta de modelo de evaluación fue aplicado a veintiún alumnos con n.e.e. (con déficit motor, auditivo o mental), que cursaban 8º de EGB en siete Colegios Públicos de la Región de Murcia, adscritos al Programa de Integración. Las características de los alumnos evaluados, quedan recogidas en el cuadro siguiente (cuadro nº 2): quince alumnos con deficiencia mental (límite, ligera y media), dos con déficit auditivo y cuatro con déficit motor. Asimismo, quedan recogidas la edad, el sexo y el año de inicio de la escolaridad en el Programa de Integración.

<u>Alumno</u>	<u>Déficit</u>	<u>Edad</u>	<u>Sexo</u>	<u>Año Esco</u>
1	2=Lig	14	V=1	86
2	1=Lím	16	V=1	90
3	3=Med	16	M=2	85
4	2=Lig	16	V=1	86
5	2=Lig	16	V=1	90
6	2=Lig	14	V=1	86
7	4=Mot	14	M=2	86
8	3=Med	15	V=1	85
9	1=Lím	16	V=1	90
10	3=Mot	16	V=1	85
11	2=Lig	14	V=1	89
12	4=Mot	14	M=2	85
13	2=Lig	16	V=1	85
14	5=Aud	15	V=1	85
15	4=Mot	14	V=1	85
16	1=Lím	15	V=1	86
17	1=Lím	15	M=2	86
18	2=Lig	16	V=1	85
19	1=Lím	15	V=1	88
20	5=Aud	15	M=2	85
21	2=Lig	16	V=1	85

CUADRO Nº 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA

La variable “Deficiencia” se constituyó en el núcleo de análisis de los resultados, encarados desde las categorías a que pertenecen los sujetos y entre los sujetos de la misma categoría, con objeto de descubrir “constantes” en niveles y respuestas de los distintos grupos, si las hubiesen, y establecer a partir de ellas líneas generales de intervención.

2.1. Análisis de los resultados de la Evaluación

2.1.1. Resultados de las Matrices Progresivas de Raven.

Para el análisis de resultados del Raven comparamos las dos evaluaciones realizadas con esta prueba: la primera evaluación (Eval.1) siguiendo el método tradicional y

para cuya interpretación utilizamos el Manual de Raven de dicha prueba (Mepsa, 1989). La segunda evaluación (Eval.2) según el modelo de evaluación dinámica propuesto por Prieto (1988). Por último establecimos la comparación entre las respuestas dadas en Eval.1 y Eval.2, cuantificando las modificaciones producidas y la mejora habida en las respuestas.

Si bien efectuamos un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por los alumnos, comparando Eval 1 y Eval 2, consideramos que el análisis cualitativo desarrollado puede aportar aspectos más novedosos y relevantes.

En este sentido, hemos realizado una valoración de las dishabilidades que los sujetos presentaron al enfrentarse a la resolución de las series figurativas del Raven. En el procesamiento de la información en su fase de entrada (input) encontramos como más significativo, por darse en la generalidad de los casos: 1) deficiencias en la percepción del problema, los alumnos manifiestan falta de claridad y conocimiento pobre e impreciso de los datos de la información; 2) se produce impulsividad en la búsqueda de la solución, no existe una conducta de exploración sistemática y planificada, tanto en el plano motor (visualización, control ocular) como en el plano cognitivo (sistematización y atención); 3) dificultad en la codificación y decodificación de los signos y símbolos, en la comprensión de palabras y conceptos y uso del lenguaje con precisión; 4) imprecisión en la recogida de información, siendo ésta parcial sin análisis de las partes y del todo.

En la fase de elaboración de la información, tan importante por producirse en ella el procesamiento de la información propiamente dicha, las funciones cognitivas deficientes más significativas fueron: 1) dificultad para percibir el problema y definirlo y en la elaboración de la información para su solución (qué pide, qué hacer, cómo resolver); 2) déficits en la selección de la información relevante o necesaria para resolver el problema, es decir, en la recuperación de los aprendizajes almacenados en la memoria; 3) deficiencia en la interiorización mental y generalización de símbolos, signos y conceptos, con el consabido bajo nivel de abstracción que ello conlleva; 4) dificultades en la conducta comparativa (relaciones de semejanza y diferencias) y clasificaciones (elaboración de categorías cognitivas, jerarquías); 5) restricción del pensamiento hipotético inferencial, limitando la experiencia a simples hechos, incapacidad para trazar alternativas y explicar un hecho y sus relaciones y dificultad en el pensamiento divergente que supone dar respuestas novedosas (de mayor influencia en el lenguaje).

En la fase de salida (output) o comunicación de la respuesta, las dificultades se centraron en: 1) comunicación de respuestas inhibida, impulsiva o no planificada, falta de vocabulario, respuestas por ensayo-error y carencia de instrumentos verbales adecuados, relacionado todo ello con las dificultades de codificación y decodificación que pre-

sentaban en la fase de entrada de la información.

Para terminar decir, que el modelo de evaluación utilizado con la prueba de Matrices Progresivas de Raven, en sus dos aplicaciones Eval.1 (aplicación tradicional) y Eval.2 (evaluación dinámica) nos parece válido en cuanto que aporta más información sobre las funciones y habilidades cognitivas presentes en los sujetos y sobre su zona potencial de desarrollo. Este modelo de evaluación dinámica, más en consonancia con las técnicas y estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha favorecido a los sujetos en la mejora de la comprensión de las figuras y de las relaciones existentes entre ellas. Asimismo, ha puesto en funcionamiento habilidades del pensamiento lógico y deductivo que, inicialmente, cuando no se dió asesoramiento o guía, permanecían en estado latente.

2.1.2. Análisis de los resultados de la Prueba de Evaluación del Nivel de Competencia Curricular Resultados de la prueba de Lengua Castellana.

Para valorar los resultados, utilizamos criterios de nivel de dominio. El Nivel 0, fué asignado a aquellos ítemes no realizados debido a que el objetivo correspondiente nunca fué programado ni trabajado por el alumno con n.e.e.. El Nivel 1, para los ítemes que estaban conseguidos hasta el 25% El Nivel 2, cuando el dominio alcanzaba el 70% y, por último, el Nivel 3, cuando el dominio era superior al 70%.

A continuación efectuaremos una breve descripción de las respuestas emitidas por cada categoría de sujetos, centrándonos especialmente en los grupos de respuestas de nivel 1 y 2 (de bajo o medio nivel de dominio). Va a ser precisamente en estas bandas de respuestas donde podremos situar la zona de desarrollo potencial y de ahí, derivar actuaciones para la mejora de la intervención, establecer programas de refuerzo u orientaciones para la optimización del proceso de enseñanza / aprendizaje de estos alumnos.

El grupo con deficiencia límite obtiene en torno al 40% de respuestas con nivel de dominio bueno(nivel 3); un 48% de respuestas con dominio medio y bajo(niveles 1 y 2) y un 10% no realizado (NR). Las puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos con deficiencia ligera varían significativamente respecto al anterior. Así, el 20% de los ítemes presentan un buen nivel de dominio; el 58 % de ítemes son realizados con un nivel bajo o medio y el 20% restante no realizados, es decir, objetivos no trabajados en el programa de esos alumnos. Respecto a los grupos con deficiencias específicas, motóricos y auditivos, los ítemes con buen nivel de dominio ascienden al 47%, los de realización media y baja se reducen al 35%, quedando un 14% para los no realizados.

En el análisis de los resultados por Bloques Temáticos podemos observar que el mayor número de respuestas, aunque con niveles de dominio diferentes, se produce en los Bloques Temáticos II y III, correspondientes al lenguaje escrito y vocabulario. De

estos resultados, podríamos inferir que estos objetivos son más trabajados en la escuela, por considerarse que son prioritarios para el dominio del área de Lengua Castellana. No obstante, los alumnos muestran una gran dificultad a la hora de responder a los ítemes relacionados con la composición escrita, signos de puntuación, ortografía, abecedario y los dirigidos a cumplimentar documentos e impresos. En el Bloque Temático 4, dedicado fundamentalmente a la Gramática, se observa un menor dominio en los ítemes relacionados con la conjugación verbal y los referidos a la sintaxis (grupo nominal y verbal). Por último, en el Bloque 5 correspondiente a la Comunicación y Lenguaje, podemos decir que, a nivel general, los alumnos no tienen un dominio o conocimiento claro de los aprendizajes ahí incluidos.

Por último, nos queda decir que en relación con los tipos de errores cometidos en la prueba, estos sujetos presentan más dificultades en las habilidades cognitivas siguientes:

- Planificación sistemática
- Codificación-decodificación de la información
- Relaciones de orden y secuencia
- Percepción y definición del problema
- Selección de información relevante
- Comparación-clasificación
- Razonamiento inductivo-deductivo
- Comunicación de respuestas

Resultados de la Prueba de Matemáticas

Los objetivos de aprendizaje contemplados en los distintos ítemes de esta prueba, corresponden a los siguientes Bloques Temáticos: Bloque I, Numeración; Bloque II, Operaciones; Bloque III, Problemas; Bloque IV, Medidas y Magnitudes; y Bloque V, Topología y Geometría. Por lo que respecta a las respuestas emitidas por los diferentes grupos de alumnos, decir que los alumnos con deficiencia Límite obtienen un 55 % de ítemes con buen nivel de dominio y un 44 % con dominio Medio-Bajo. El grupo de alumnos situados en la banda de Ligeros, al igual que sucedía en el área de lengua, obtienen puntuaciones globales más bajas. De este modo, el 34% de los ítemes alcanzan un buen nivel de dominio, un 43% se sitúan en la franja de dominio Medio-Bajo y, por último, un 20% de ítemes corresponden a los no realizados. Por último, y en consonancia con lo visto hasta ahora, el comportamiento de los grupos de déficits motóricos y auditivos es diferente al resto. Estos alumnos, obtienen niveles de resolución de dominio bueno en el 61% de los ítemes, en la franja de dominio Medio-Bajo se encuentra el 32%

y sólo el 7% no ha sido realizado.

El Bloque Temático 1, Numeración, presenta el mayor nivel de dominio sobre los restantes bloques. En cuanto al resto de Bloques también hay un comportamiento homogéneo entre los grupos. Mientras en los Bloques 2 y 3, Operaciones y Problemas respectivamente, el grupo de deficiencia Límites alcanza niveles de ejecución superiores, concretamente en los ítemes de operaciones de multiplicar y dividir por varias cifras, el grupo de Ligeros los realiza excepcionalmente. Del mismo modo ocurre con Problemas, que al presentar ítemes de diferentes niveles de dificultad, los problemas más sencillos de una sola operación y de cantidades pequeñas son realizados por todos los grupos, mientras los problemas de dos y más operaciones sólo los realizan unos pocos, incluidos en el grupo de Límites o en los específicos de motóricos y auditivos. También en el Bloque 4, Medidas y Magnitudes, el nivel de dominio es superior en el grupo de Límites y de específicos. Por último, en el Bloque de Geometría los ítemes sobre polígonos y áreas de polígonos fueron los más difíciles de resolver para todos los casos.

En cuanto al análisis de las habilidades requeridas para la realización de las tareas propuestas, las más significativas son:

- Codificación-decodificación de la información
- Relaciones espaciales y temporales, de orden...
- Identificación y definición del problema
- Selección de información relevante
- Análisis y síntesis
- Clasificación-comparación

habilidades estas, como ya dijimos en el Area de Lengua Castellana, que será necesario potenciar y trabajar para la mejora de la competencia curricular.

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, diremos que el modelo de evaluación que proponemos nos parece válido desde el momento en que aporta información sobre dos aspectos que consideramos importantes:

- Capacidades cognitivas y zona de desarrollo potencial, a través de la prueba de Matrices Progresivas de Raven en su modalidad de evaluación dinámica.
- Nivel de competencia curricular, a través de la prueba criterial elaborada para esta fin, que contiene los objetivos mínimos de final de Etapa educativa (8º EGB).

Analizada la información aportada por las distintas pruebas que componen el modelo de evaluación propuesto, consideramos que los instrumentos y las técnicas de aplicación indicadas, aportan información válida y útil sobre el alumno, sus capacidades

y habilidades cognitivas, su potencial de desarrollo, procesos de aprendizaje y nivel de competencia curricular. Aspectos todos ellos de singular importancia para una adecuada toma de decisiones y, lo que es más importante, para dar una orientación ajustada a las necesidades educativas del alumno dirigidas a la nueva etapa educativa, la Educación Secundaria. Orientaciones que pueden ser de gran utilidad para el centro receptor, el cual puede incorporar en sus documentos básicos, Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular.

Para favorecer el trasvase de información y optimizar el tránsito a la ESO, la información derivada de la evaluación, es recogida en el *Informe de Escolarización*, (Pérez, 1994), el cual incluye los resultados de la evaluación y el nivel de competencia curricular. Además, en él se incluyen, orientaciones sobre aspectos para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, adaptaciones y apoyos. Consideramos que dicha información será de gran valor para el Centro de Secundaria y favorecerá la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad, documentos básicos, programación de área y aula, en su dimensión de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes.

Finalmente, decir que en el momento que elaboramos el Modelo de Evaluación propuesto (curso 93/94), teníamos como referente el currículo de la Enseñanza General Básica. En este momento, cuando ya en el próximo curso 96/97 el acceso a Secundaria se producirá, en algunos casos, desde 6º de Primaria, estamos trabajando en la adecuación de nuestro modelo de evaluación a la Educación Primaria, por ser el currículo de esta etapa el referente para la evaluación del nivel de competencia curricular.

BIBLIOGRAFIA

- BLANCO, R. et al. 1992 "Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares". C.N.R.E.E. M.E.C. Madrid
- B.O.E. 1985. Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. 6/3/85.
- B.O.E. 1990. Orden Ministerial de 16/11/90 de implantación del Programa de Integración en Secundaria
- B.O.E. 1981. Real Decreto sobre de ordenación de la EGB y enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial y Medio (9/2/81)

- B.O.E. 1982. Real Decreto de ordenación de la EGB y enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior (12/11/82)
- CABRERA, F., 1987. Investigación evaluativa en educación en "Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de F.P.", Gelpi et al. Largo Caballero. Madrid
- DIEZ LOPEZ, E.: Intervención cognitiva y mejora de la Inteligencia. Editorial de la Universidad Complutense. Madrid, 1986.
- FORNS I SANTACANA, M. 1993. Evaluación psicológica infantil. Barcanova. Barcelona.
- GARANTO ALOS, J.1989. Modelos de evaluación de Programas educativos en "la evaluación de programas educativos" Abarca Ponce, M.P. Aedes- Escuela Española. Madrid.
- ILLAN ROMEU, N. 1992. Educación Especial. Pasado presente y futuro. Yerba. Murcia.
- MARIN, M.A. 1987. El potencial de aprendizaje. Aplicaciones al diagnóstico y la orientación. PPU. Barcelona.
- MARTINEZ BELTRAN, A. 1990. Metodología de la mediación en el P.E.I. Bruño. Madrid.
- M.E.C. 1970. Ley General de Educación. 17/8/70.
- M.E.C. 1971. Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica. Madrid
- M.E.C. 1985. Programas Renovados de la EGB. Ciclo Inicial y Medio. Escuela Española. Madrid.
- M.E.C. 1987. Programas Renovados de la EGB. Ciclo Superior. Escuela española. Madrid
- M.E.C. 1990. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid
- M.E.C. 1993. Las necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Documento fotocopiado
- MIRAS, M. y SOLE, I. 1992. La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en "Desarrollo psicológico y educación II". Coll, Palacios y Marchesi. Alianza. Madrid.
- PAIN, S. 1974. Psicometría genética. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- PEREZ GONZALEZ, J. De la evaluación de los alumnos de integración al final de la

- etapa educativa (8º EGB), a la elaboración del Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria. Murcia, 1994. Documento inédito.
- POPHAN, W.J. 1980. Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Anaya. Madrid.
- PRIETO, M.D y ARNAIZ, P. 1986. Nuevas perspectivas de evaluación, diagnóstico e intervención en la E.E., en "Anales de Pedagogía", nº 4, (pgs 45-53)
- PRIETO SANCHEZ, M.D. 1989. Evaluación de un Programa de enriquecimiento instrumental. Bruño. Madrid.
- PRIETO SANCHEZ, M.D. 1988. Manual de Evaluación. E.D.P.A. (Evaluación del Potencial de aprendizaje). I.C.E. Universidad de Murcia. Murcia.
- PRIETO SANCHEZ, M.D. 1992. Habilidades cognitivas y currículum escolar. Amarú Ediciones. Salamanca.
- PRIETO SANCHEZ M.D.y HERVAS AVILES, R.M. 1992b. El aprendizaje estratégico en las ciencias sociales. El taller. Murcia.
- PROGRAMAS RENOVADOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA 1982. Documentos para la Educación. Ciclo Inicial, Ciclo Medio. Textos legales. Ed. Didascalía, Madrid.
- PROGRAMAS RENOVADOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA. 1987. Ciclo Superior. 6º, 7º y 8º curso. Ed. Escuela Española, Madrid.
- RAVEN, P.M.C. 1956. Matrices Progresivas. Escala Color.
- ROMAN PEREZ, M. Y DIEZ LOPEZ, E. 1988. Inteligencia y potencial de aprendizaje. Metodología didáctica centrada en los procesos. Cincel. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD A.J., 1987. Evaluación sistemática. Mec/Paidós. Madrid.
- TYLER, R. 1973. Principios básicos del currículum. Troquel. Buenos Aires.