

CAPITULO N°: 10

**LA EVALUACION EN BASE AL CURRICULO EN LA
EDUCACION INFANTIL**

JESUS FUERTES ZURITA

MARIA DEL CARMEN PEDROSA GALAN

INDICE

I Delimitación del concepto de evaluación en la Educación Infantil.

II Diferentes aproximaciones a los instrumentos de evaluación curricular

1) En cuanto a las características internas del instrumento de evaluación

2) En cuanto a la relación que guarda con el currículo

3) En cuanto a la orientación teórica

III) Diferentes aproximaciones al currículo en la Educación Infantil

IV Peculiaridades de la evaluación en base al currículo en la Educación Infantil

V Algunas precauciones que se deben tomar a la hora de evaluar en base al currículo

VI Características de los instrumentos de evaluación basados en el currículo

VII Algunos ejemplos de instrumentos de evaluación basados en el currículo

VIII Bibliografía

IX Apéndices

LA EVALUACION EN BASE AL CURRICULO EN LA EDUCACION
INFANTIL

La educación Infantil es entendida en los últimos años de una manera diferente. Hasta no hace mucho tiempo, muchos de los centros que atendían niños pequeños tenían como finalidad la guardia y custodia de los niños cuando los padres, por diversos motivos, no podían atenderles, como era el caso de los padres trabajadores. Además de la atención a las necesidades básicas, en algunos establecimientos se contemplaba también la función de socialización de estos centros. Las exigencias cada vez han sido mayores, y en la actualidad se han incorporado objetivos mucho más amplios, como aquellos que tienen que ver con el desarrollo psicomotor, intelectual y lingüístico de los niños. Por otra parte, los centros de educación infantil han asumido la función de preparación para la escolarización posterior.

Hace no excesivos años, no existía en los centros una programación propiamente dicha y, en el caso de que existiese algún documento de tipo pedagógico, se reducía a un listado de actividades, más o menos detalladas, pero sin la especificación de unos objetivos y sin una base conceptual; y por supuesto, no se contemplaba ningún sistema de evaluación del niño ni de sus progresos.

Con el cambio conceptual del modelo y de los fines de los nuevos centros de educación infantil, se han desarrollado toda una serie de instrumentos de trabajo que pretenden especificar una serie de metas evolutivas que el niño debe alcanzar. Los dominios evolutivos pueden llegar a incluir cientos de metas o tareas ordenadas en una secuencia jerarquizada. Estas jerarquías son listas de actividades que corresponden a secuencias de habilidades que el niño normal muestra a lo largo de su desarrollo. La progresión de estas tareas evolutivas, usualmente están ordenadas de tal forma, que crean un tipo de escala ordinal en la que tareas posteriores raramente se evidencian en un periodo anterior.

A este cambio no ha sido ajena la actividad llevada a cabo desde el modelo de Educación Compensatoria y desde el movimiento de la Intervención Temprana. Junto a este interés por elaborar instrumentos que fijen los objetivos que debe alcanzar un niño según su edad, como consecuencia de un proceso de enseñanza, se han desarrollado importantes esfuerzos por sistematizar la evaluación y la intervención sobre los preescolares que presentan algún déficit en su desarrollo, o están en riesgo de padecerlo. Los primeros esfuerzos por desarrollar currículos sistematizados, con objetivos educativos claramente definidos, y por comprobar la eficacia de los programas de intervención sobre niños en los primeros años de vida, provienen precisamente de los programas diseñados para intervenir sobre grupos desfavorecidos socialmente o con retardos en el desarrollo de diverso origen.

I DELIMITACION DEL CONCEPTO DE EVALUACION EN LA EDUCACION INFANTIL

En el contexto de la educación infantil, en la que ésta puede tener un carácter instruccional, preventivo y terapéutico, nadie duda de la importancia de la evaluación. Sin embargo, existe cierta confusión y falta de acuerdo sobre lo que significa este concepto en los distintos momentos de la intervención, en función de las preguntas a las que responde y al propósito evaluador. Como indica Peterson (1987), términos como screening, diagnóstico, evaluación educativa, evaluación de la ejecución y evaluación del programa, pueden llegar a confundirse. Por ello, vamos a delimitar los objetivos de la evaluación basada en el currículo, que es un tipo de evaluación educativa, dentro de las distintas clases de evaluación que pueden darse en el campo de la intervención o educación infantil:

a) El screening sirve para identificar a niños que no se encuentran dentro de los rangos normales del desarrollo. Dado que lo que se pretende es detectar posibles desviaciones por medio de la administración de una prueba a una gran parte de la población infantil, los instrumentos deben ser muy fáciles de utilizar por personal no especializado en materia de evaluación. Deben contener unos pocos items, muy representativos de la edad evolutiva correspondiente y de las distintas área de desarrollo, de manera que no exija ni excesivo tiempo ni esfuerzo su utilización. Naturalmente, las decisiones que se pueden tomar vienen determinadas por las mismas limitaciones del instrumento. Con este tipo de evaluación sólo puede determinarse si es necesaria una evaluación más en profundidad y de carácter diagnóstico. En ningún caso puede establecerse, a partir de una prueba de screening, si esa desviación es patológica, su gravedad ni su naturaleza. Y por supuesto, no nos proporciona información sobre el tipo de intervención que el niño pudiera necesitar.

b) El diagnóstico es una evaluación en profundidad para determinar y verificar si existe una desviación significativa en el desarrollo, de qué tipo es esa desviación de la norma, su severidad y, a partir de estos datos, prescribir el tipo de tratamiento o de intervención. Los instrumentos que se utilizan en el diagnóstico ponen el máximo énfasis en los aspectos de la calidad de la medida en cuanto a su validez y fiabilidad, y en la estandarización del procedimiento de evaluación. Los datos que se proporcionan sobre el desarrollo del niño se hace con referencia a la norma, comparando al niño con su grupo de edad, en cuanto al rendimiento que presenta en la prueba. Algunos

instrumentos dan solo una medida global del funcionamiento del niño, normalmente de inteligencia, pero lo habitual es que, para los niños más pequeños (menos de dos años y medio), se especifiquen niveles para cada diferente área, claramente diferenciadas. Los datos se presentan en términos de desarrollo, no de inteligencia. Estos dos grupos de instrumentos, los que indican niveles de desarrollo y de inteligencia, no se centran en los aspectos prescriptivos sobre qué enseñar a los niños o cuál debe ser su programa de intervención (aunque algunas veces se utilizan para elaborar el programa de intervención los hitos del desarrollo de la prueba, incorporándolos como objetivos de instrucción). Un tercer grupo de instrumentos, más escasos, pretenden combinar su función de diagnóstico con la de establecer los objetivos de la intervención, convirtiéndose tanto en instrumentos de diagnóstico como de evaluación educativa. Tal es el caso del Battelle Developmental Inventory (Newborg, Stock, Wnek, Guidubaldi y Suinicki, 1984) que más adelante comentaremos detalladamente.

El diagnóstico en estas edades puede ser muy útil a la hora de prescribir los servicios de atención que requiere un niño, pero a medida que la edad del niño es menor, la capacidad predictiva de los instrumentos utilizados es mucho menor. Esto es debido a la gran dispersión y variación entre las manifestaciones evolutivas de los niños, que puede ser consideradas normales. Por ello, a no ser en situaciones de retrasos muy graves, la utilización del diagnóstico para la clasificación de un niño preescolar o predecir su rendimiento futuro es, cuando menos, muy dudosa y, habitualmente, perjudicial.

c) La evaluación educativa trata de determinar cuál debe ser el programa instruccional específico para el niño, seleccionando los objetivos operativizados en su programa de intervención, una vez que sabemos qué habilidades posee el niño y cuáles no. Los profesionales que planifican la intervención directamente desde una evaluación realizada con fines exclusivamente diagnósticos, establecen el programa a partir de la edad de desarrollo que el niño muestra, bien de forma global o por área, o de acuerdo con el problema que posea el niño (sordera, ceguera...). En vez de evaluar de una manera sistemática aquellas habilidades concretas que posee el niño, independientemente de su edad de desarrollo general y del diagnóstico, elaboran el plan de intervención en base a un modelo estándar de programa, correspondiente al nivel global del niño. El diagnóstico no es suficiente para establecer una prescripción instruccional; ésta solo la proporciona la evaluación educativa o la evaluación en base al currículo.

Existen algunos intentos interesantes de vincular la evaluación diagnóstica a la intervención. Un instrumento creado con este fin es el SPECS (System to Plan Early Childhood Services) (Bagnato y Neisworth, 1990) para niños que presentan dificultades en su desarrollo, entre 2 y 6 años. Pretende que, desde una perspectiva multidisciplinar, se puedan vincular cuatro objetivos básicos de la evaluación y de la intervención: el screening, la evaluación de equipo, la planificación del programa y la comprobación del progreso del niño. Los miembros del equipo, a partir de los datos obtenidos de diversos instrumentos de diagnóstico educativo, psicológico y clínico, realizan juicios críticos sobre el estatus del niño en 20 áreas del desarrollo (Lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, audición, visión, motricidad gruesa, motricidad fina, salud, crecimiento, normalidad, temperamento, juego, afiliación, autocontrol, conceptos básicos, solución de problemas, autoestima, motivación, competencia social, y autocuidado). Esto permite buscar el consenso entre los distintos profesionales y los padres sobre las necesidades evolutivas del niño y los servicios apropiados, identificando también la frecuencia e intensidad de la prestación de cada uno de los servicios (se especifica por un lado si se trata de una necesidad o sólo es conveniente la prestación de un servicio, y por otro, si debe ser cada uno de ellos directo o indirecto). Aunque no presenta un currículo específico, las escalas pueden quedar vinculadas a programas ya existentes.

Los niños que no presentan ningún retraso o dificultad específica y que se incorporan a los programas de preescolar, o de educación infantil, suelen verse sometidos a las tareas de aprendizaje que en el centro o aula se han establecido, con mejor o peor criterio, para esa edad, ignorando el punto de partida de cada niño, sus peculiaridades y aptitudes o los antecedentes de estimulación de su ambiente de procedencia. Un niño puede incorporarse a un programa de enseñanza proveniente de un ambiente desfavorecido socioculturalmente, o puede presentar un retardo no patológico en el desarrollo madurativo. Como hemos indicado, el currículo en estas edades es una serie de habilidades ordenadas de una manera secuenciada y ordinal, de forma que unas habilidades se convierten invariablemente en antecesoras de otras. Por este motivo, si un niño no es evaluado antes de enfrentarse a las tareas formativas, se pueden estar realizando actividades que requieren niveles superiores de habilidades. En la enseñanza de niños sin problemas especiales la evaluación en base al currículo se impone como una tarea imprescindible para el docente, lo que permite establecer las bases necesarias para hacer frente al currículo que se ha establecido para esa unidad, y permite hacer las adaptaciones necesarias para que aquellos niños que, por las circunstancias señaladas, no muestran en su repertorio de habilidades aquellas que se

consideran previas e imprescindibles, puedan alcanzarlas en el menor tiempo posible, gracias a la actividad educativa planificada.

La consecuencia que se deriva de la evaluación ligada al currículo es el diseño del programa de intervención, que es una especificación de aquellas habilidades del currículo que han de ser enseñadas a un sujeto concreto porque no las muestra en el grado deseado o con la calidad precisa.

d) El control de la ejecución supone la comprobación permanente de los avances del niño dentro del programa establecido. Las tres preguntas a las que debe responder según Peterson (1987) son: ¿Cada niño está realizando progresos como resultado de las actividades de aprendizaje prescritas individualmente?; ¿cada niño está alcanzando las metas previstas en su programa individual?; y ¿los métodos de enseñanza están produciendo el aprendizaje deseado?. Esta actividad de comprobación periódica y continua supone cuatro fases: 1) Planificar y diseñar los procedimientos de recogida de datos (listas de comprobación, productos permanentes, escalas de comportamiento, diarios de anécdotas o registros de observación sistemática); 2) establecer la periodicidad de la recogida de datos (todos los días, días alternos, semanalmente...); c) resumir y analizar los datos periódicamente para realizar juicios sobre el progreso del niño o para decidir hacer modificaciones sobre las estrategias y técnicas instruccionales para la consecución de los objetivos que se están enseñando; y d) utilizar los datos para tomar decisiones sobre si se debe avanzar hacia objetivos de niveles superiores.

Como puede deducirse fácilmente, existe una estrecha vinculación entre el diagnóstico, la evaluación en base al currículo y los sistemas de comprobación del progreso y de la ejecución. Todos estos tipos de evaluación forman parte de un continuo de actividades que se realizan, en distintos momentos, sobre cada niño que va a estar sometido a un proceso de aprendizaje.

e) La evaluación del programa es la única que no se centra exclusivamente en los individuos concretos, ya que lo que le interesa es evaluar la calidad de todo el programa de intervención de manera global. Mide la eficacia sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños que han participado en el programa, en comparación con la no intervención o con otro tipo de programas diferentes.

Los distintos tipos de evaluación que hemos descrito, no son totalmente independientes unos de otros. Todos tienen entre sí algún grado de solapamiento en cuanto a que pueden ser utilizados en otras fases diferentes a aquella en la que cada

uno de ellos es fundamental. Por ejemplo, en la evaluación de la eficacia de un programa determinado, el diagnóstico o la misma evaluación educativa, pueden ser instrumentos muy útiles utilizados como medidas pre y post (sin embargo, la utilización de la evaluación educativa como único instrumento para evaluar la eficacia de un programa tiene importantes limitaciones como más adelante indicaremos); las pruebas de screening suelen tener elementos también contemplados en los instrumentos de diagnóstico.

Es importante que los instrumentos utilizados tengan coherencia entre sí. Es decir, el diagnóstico debe utilizar medidas compatibles con la orientación teórica del currículo que se va utilizar, de tal manera que se rentabilicen esfuerzos y puedan hacerse comparaciones entre instrumentos a la hora de evaluar resultados y progresos. La evaluación de los progresos en una base de día a día, o semana a semana, debe ser totalmente compatible con el tipo de objetivo que se está entrenando. Por otro lado, la evaluación de la eficacia del programa tiene que realizarse en base a instrumentos semejantes, en su perspectiva teórica, a los que se han utilizado para realizar el diagnóstico y el currículo. Si esto no es así, podríamos estar tratando de medir efectos en aspectos que no eran objetivo del programa de intervención.

II DIFERENTES APROXIMACIONES A LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION CURRICULAR.

Hemos analizado los distintos tipos de evaluación en todo el proceso de intervención y/o educativo, y hemos descrito a qué tipo de preguntas se daba respuesta en cada fase. Ahora vamos a analizar diversas clasificaciones de los instrumentos de evaluación en base al currículo: a) en cuanto a las características internas de la construcción y utilización del instrumento; b) en cuanto al grado de relación que guarda con el currículo; y c) en cuanto a la orientación teórica.

1) En cuanto a las características internas del instrumento de evaluación

La construcción del sistema de evaluación puede ser muy diversa en función de: a) el grado de estructuración, sistematización y estandarización del procedimiento de la recogida de datos, b) el punto de referencia que queramos tomar para evaluar al niño (él mismo o el grupo de su edad), y c) las fuentes de información que utilicemos.

Muchas de estas características tienen que ver con factores como la edad del niño, la amplitud del instrumento, la preparación y capacitación de la persona que lo va a utilizar, de las particularidades especiales del niño y de la gravedad de éstas. Por ello vamos a analizar algunas de estas características.

a) Evaluación con referencia a la norma o con referencia a criterio. Cuando evaluamos al niño podemos situarle en relación a una norma que viene determinada por el rendimiento que muestran los niños de su edad. Los datos de la evaluación con relación a la norma se presentan en forma de edad de desarrollo, (se establece la edad que corresponde al nivel de ejecución que presenta el niño), o el percentil, o una puntuación estandar (cociente de desarrollo o intelectual). Cuando no nos interesa la comparación entre el nivel del niño y los niños de su edad, y más bien lo que pretendemos es solamente evaluar su rendimiento en relación a unos objetivos que nos hemos propuesto, entonces somos nosotros los que establecemos el criterio de ejecución y comparamos el rendimiento del niño con ese nivel, independientemente de lo que sea habitual en el grupo de su edad.

En el caso de niños pequeños, es bueno buscar una combinación de ambas medidas. A la hora de establecer objetivos, si ignoramos las pautas evolutivas del niño normal, que suelen ser bastante invariables intergeneracionalmente e interculturalmente, podemos cometer graves errores de arbitrariedad, y no contemplar los procesos madurativos imprescindibles para que el niño pueda desarrollar determinadas competencias. No obstante, es necesario conocer cuáles son los patrones normales del desarrollo en cada edad, pero respetando la variabilidad en el desarrollo madurativo y las diferencias entre ambientes estimuladores y patrones educativos culturales. También hay que tener en cuenta que, en el caso de niños con graves minusvalías, los patrones del desarrollo pueden mostrar perfiles distorsionados con respecto a la población normal.

b) Evaluación formal o informal. Los sistemas de evaluación formal se centran excesivamente en la norma y en la estandarización de sus resultados. Se ven limitados para edades muy tempranas o para niños con muy graves afecciones. Esto es debido a las dificultades de construcción del instrumento al existir una gran variabilidad en el comportamiento de unos niños a niños. La prueba se restringe a un número muy reducido de items para cada edad, aquellos que son significativos métricamente, y los intervalos de edades suelen ser muy amplios.

Al existir una fuerte relación entre lo que se evalúa y lo que enseña, los programas de intervención se ven muy limitados, ignorando otras habilidades, no tan significativas psicométricamente pero muy relevantes evolutivamente.

La solución habitual es construir sistemas de evaluación informal a partir de currículos elaborados en base a diversas pruebas de desarrollo bien validadas, situando las diversas habilidades que el niño debe mostrar, en rangos de edad que, a medida que el niño es mayor, van siendo más amplios (por ejemplo: 9-12 meses, 12-15 meses, 15-18 meses, 18-24 meses, 24-30 meses, etc.) De esta forma, al utilizar como referencia instrumentos previamente validados, se obtiene una validez indirecta. Por otro lado, en la evaluación informal se tiende a utilizar los instrumentos de evaluación curricular como instrumentos de medida con referencia a criterio. Por otro lado, las Escalas de Desarrollo o test de Inteligencia, instrumentos de medición de los que se han entresacado los objetivos, se usan como medidas complementarias con referencia a la norma. De esta forma se contrastan y complementan los resultados de ambas medidas.

Normalmente no se conoce ni la fiabilidad ni la validez de muchos de estos instrumentos de medida no formales. Aunque son muy útiles desde la perspectiva práctica de su utilización en el trabajo diario, al no tener los refinamientos psicométricos propios de los sistemas de evaluación formal, tienen que ser utilizados con precaución a la hora de dar resultados sobre el nivel de desarrollo de un niño o de la eficacia de un programa, y deben contar siempre con el respaldo permanente de pruebas que cumplan requisitos mínimos de fiabilidad y validez.

c) Grado de estructuración de la evaluación. Hace referencia al grado de claridad con que se establece el procedimiento de administración del test o escala: instrucciones que se dan al niño, estímulos o reactivos ante los que debe responder, materiales y su presentación, posición del examinador, criterios claros para determinar si un niño posee o no la habilidad, tiempos... Cuanto más difuso sea el grado de estandarización más se ve afectado el instrumento en cuanto a su fiabilidad, dado que dos evaluadores independientes tendrían graves problemas para ponerse de acuerdo sobre si una determinada habilidad está en el repertorio del niño o no. No obstante, la evaluación en base al currículo suele ser más flexible en su administración que la evaluación diagnóstica en aspectos tales como la utilización de materiales. En la primera, se presentan objetos habituales en el contexto del niño, mientras que en la evaluación con fines diagnósticos se utilizan materiales específicos, que a veces son sofisticados, que vienen con el material de evaluación.

d) Evaluación directa o indirecta. El procedimiento de recogida de datos universal en este tipo de evaluación es la observación directa del comportamiento del niño. Dado que las conductas que se evalúan en los niños pequeños están muy ligadas a su comportamiento cotidiano, y puesto que los programas de intervención suelen pretender desarrollar comportamientos funcionales que se den en los contextos habituales de desarrollo, frecuentemente no se necesita la utilización de reactivos especiales o provocar respuestas artificialmente. Estas conductas se suelen presentar de forma espontánea en la actividad habitual del niño en su interacción con el medio físico y social. Por ello, es muy difícil la observación directa de muchas de las habilidades en un contexto de examen o en un contexto de aula, ya que se dan en la calle o en el hogar. Cuando se trata de niños muy pequeños, no se pueden observar determinados comportamientos relativos al sueño, o los relacionados con la alimentación o con la higiene. En estos casos, es necesaria la colaboración de otras personas que sustituyan en la observación al profesor o especialista. Los padres suelen llevar a cabo las observaciones de los comportamientos que se dan con más frecuencia en escenarios a los que el técnico o el maestro no tiene acceso, a no ser que se desplace al hogar del niño, lo que habitualmente no es posible cuando la instrucción se proporciona en grupo. En un contexto terapéutico de intervención en una base individual, cada vez se tiende más a que el profesional se desplace al domicilio familiar a observar comportamientos que solo se dan en este contexto, o cuando la situación de aula o despacho interfiere con la ejecución de la habilidad por parte del niño. En ocasiones, se utilizan paraprofesionales específicamente entrenados para la administración de las pruebas.

Las utilización de fuentes indirectas de observación, como son los padres, es la forma más eficiente de lograr información. No obstante, cuando se trata de niños con problemas específicos, la validez de las observaciones es muy dudosa y los datos deben ser tomados con mucha precaución, dejando a los padres sólo la observación de aquellos comportamientos que de ninguna manera pueden ser observados de forma directa. La forma de recogida de esta información indirecta puede adoptar formas muy diversas, desde entrevistas estructuradas a listas de comprobación y sistemas de observación sistemática, con previo entrenamiento de los padres.

2) En Cuanto a la relación que guarda con el currículo. Neistworth y Bagnato (1990) distinguen entre dos medidas basadas en el currículo: la evaluación relacionada directamente con el currículo y la evaluación relacionada indirectamente.

a) Evaluación relacionada directamente con el currículo: En este caso, existe coincidencia total entre aquello que se enseña y aquello que se evalúa. Los items utilizados para determinar el grado y nivel de ejecución de un niño, se convierten literalmente en objetivos de intervención. Es la forma más pura de ligar la evaluación a la instrucción o al entrenamiento. Una ventaja de este modelo es que se consigue una incuestionable validez de contenido. No hay ninguna duda de que el instrumento mide aquello que queremos medir.

Se han indicado dos tipos de inconvenientes (Neistworth y Bagnato,1990). El primero se refiere a la cantidad de tiempo que supone el evaluar el rendimiento exacto de un niño en todos y cada uno de los items de todas las área de desarrollo, más aun teniendo en cuenta que los niños no pueden mantener la atención durante mucho tiempo, por lo que las sesiones tienen que ser breves. Esta limitación es todavía mas clara si el niño es muy pequeño o sufre graves problemas en su desarrollo, situaciones ambas que, con frecuencia, conllevan importantes problemas de atención. En un contexto clínico de intervención, este problema es menor puesto que no supone un tiempo excesivo la utilización de dos semanas para la evaluación, pues una vez realizada ésta con la ayuda de los padres, el control de los avances del niño a lo largo del programa es muy fácil y requiere poco tiempo y esfuerzo. Quizás el inconveniente sea mayor en un contexto de aula. Pero entendiendo la evaluación como un proceso, íntimamente unido a la intervención, la tarea de instrucción y de evaluación puede realizarse casi simultáneamente, no haciendo excesiva división entre ambos procesos, por lo menos en un primer momento, hasta que se tenga bien situado el nivel en el que se encuentra el niño en el currículo. No obstante, tratándose de niños sin graves discapacidades, la utilización de un instrumento que sólo evalúe un número suficiente de habilidades representativas de cada área, puede ser muy útil y rápida.

El segundo tipo de inconveniente tiene que ver con el cambio del niño de un centro a otro, puesto que cada centro utiliza su propio currículo. Al no coincidir con exactitud los objetivos del centro de procedencia con los de centro de destino, la ubicación del nivel del niño en el currículo de este último sería sólo aproximada. Esta dificultad no es tanta si en el centro de destino solo se evalúa al niño en aquellos items que figuran en su currículo y que no han sido contemplados en el centro de donde procede. Para ello es necesario conocer detalladamente ambos currículos.

Quizás, las diferencias entre las programaciones de dos centros sean menores a medida que el niño es más pequeño, pero aún así, en niños de cuatro y cinco años, no es probable que exista una gran diferencia en los objetivos que diversos centros

educativos tienen en comparación con la que encontraríamos si se tratase de niveles educativos superiores.

b) Evaluación relacionada indirectamente con el currículo: Para Neistworth y Bagnato (1990) la aparición en el mercado de múltiples currículos y la proliferación de diversos tipos de instrumentos de evaluación basados directamente en el currículo, han generado la necesidad de disponer de instrumentos que puedan ser utilizados por todos los programas donde un niño puede participar, ya sean de contexto clínico o educativo, y que no estén sujetos a las variaciones y peculiaridades de cada currículo. Por otro lado, existen niños con diversas patologías que obligan a hacer programas específicos para ellos en función de sus problemas, no pudiéndose utilizar los ya existentes. Los instrumentos de evaluación relacionados indirectamente con el currículo deben contener los hitos del desarrollo que sean válidos para todos los currículos, y no los específicos de cualquiera de ellos. Las ventajas de este sistema son evidentes en cuanto a economía de tiempo y esfuerzo, así como en cuanto a posibilidad de ser utilizados de forma común por profesionales que trabajan en diferentes programas. Sin embargo, pueden surgir algunas dificultades para niños muy pequeños o con graves deficiencias. Dado que este tipo de medidas utilizan una muestra representativa de logros evolutivos a lo largo del tiempo en diversas áreas, puede ser que contengan muy pocos ítems como para ser sensibles a los cambios producidos por la intervención. Esto es debido a que entre ítem e ítem de un mismo área puede haber un espacio tan amplio que cabrían diversos pasos intermedios que, no siendo relevantes para el niño sin grandes retrasos, sí lo son para niños gravemente afectados. Estos pueden progresar muy lentamente a lo largo de una secuencia de habilidades de un mismo tipo. De esta forma, en dos evaluaciones consecutivas no quedarían reflejados los avances que en una prueba más minuciosa serían más evidentes.

Con los niños menores de 18 meses puede pasar algo semejante: dadas las características de este tipo de instrumentos, o se establecen intervalos de tiempo muy amplios o pocas habilidades representativas de cada área. Si el niño no presenta trastorno alguno puede ser suficiente la utilización de medidas relacionadas de forma indirecta con el currículo, pero en el momento que se presentan desviaciones importantes es fundamental conocer la progresión a lo largo de momentos evolutivos más detallados. En el niño normal éstos pasan rápidamente, pero en el niño con problemas necesitamos observar e intervenir de una manera más molecular. Estas medidas solo nos las puede proporcionar un instrumento que se relacione directamente con lo que estamos pretendiendo enseñar.

En resumen, cuanto más gravemente está afectado un niño y más pequeño es, necesitamos medidas que se relacionen de forma más directa y estrecha con los objetivos de la instrucción. Los instrumentos de evaluación que se relacionan de forma solo indirecta con el programa de intervención no son tan sensibles a los cambios que se producen en la población con desviaciones muy importantes, y sitúan de una manera un tanto burda el nivel de desarrollo de este tipo de niños. Por el contrario, para la población normal, de riesgo ambiental y con un retardo leve, puede ser muy eficiente.

3) En cuanto a la orientación teórica. No podemos ignorar la importancia de la perspectiva teórica de la que se parte a la hora de determinar qué es lo que vamos a medir, cómo lo vamos a hacer y cómo debemos interpretar los resultados. Diversos autores han intentado clasificar de una forma sistemática las diferentes orientaciones que han influido en la evaluación del desarrollo en el niño pequeño. Entre ellos tenemos a Fewell (1983) y Dunst (1985). Ambas clasificaciones coinciden en lo básico y las resumimos a continuación:

a) Orientación Maduracionista: Esta perspectiva ve el comportamiento del niño y su desarrollo como el reflejo de la maduración del sistema nervioso central. El niño, a medida que su sistema nervioso central va madurando, va mostrando niveles más altos de competencia a lo largo de diversos sistemas funcionales y área de desarrollo. Las medidas utilizadas desde esta perspectiva, están basadas en datos normativos para cada una de las edades. Esta norma se utiliza para establecer lo que el niño es capaz de hacer en cada nivel de edad y cuál es la secuencia general en la que se logra la habilidad bajo cada dominio evolutivo.

Dos son las críticas más habituales a este tipo de listas de tareas evolutivas para elaborar el currículo. 1) Aunque la secuencia de tareas sean completamente consistente de cultura a cultura y de generación a generación, no se ha demostrado consistentemente en el mismo orden para niños con determinados handicaps. Por ejemplo, los niños con déficits congénitos o de tipo sensorial pueden mostrar una secuencia menos predecible del desarrollo conceptual. Los niños con handicaps físicos, de manera similar, presentan una secuencia evolutiva de sus habilidades motrices diferente a la esperada para niños sin tales handicaps. El requerir a un niño con determinadas dificultades que siga siempre el orden establecido para el resto de los niños, puede ser inadecuado; 2) Las tareas evolutivas establecidas pueden no ser tareas o metas curriculares útiles. Muchas de las tareas evolutivas incluidas en los instrumentos de evaluación del desarrollo pueden ser tareas útiles psicométricamente,

pero en sí mismas pueden no ser relevantes para ser enseñadas por la poca significación que tienen de cara a la adaptación al medio social y físico.

Cuando se trata de tests de diagnóstico, los resultados se muestran en términos de C. D. (Cociente de Desarrollo), C.I. (Cociente Intelectual), E.D. (Edad de Desarrollo), E.M. (Edad Mental), o I.G.C. (Índice General Cognitivo). La mayor parte de los currículos, y por lo tanto de los instrumentos de evaluación en base al currículo, están inspirados en pruebas de este tipo: Escalas Bayley, Escalas evolutivas de Gesell, Escalas StanfordBinet, las escalas McCarthy, etc...

b) Orientación Conductual: Desde esta perspectiva, se ve el comportamiento del niño influenciado por las consecuencias del ambiente. El desarrollo es definido como una acumulación de conductas aprendidas. El cambio, como consecuencia del aprendizaje, es medido en términos del número de conductas que han sido aprendidas en un periodo determinado de tiempo.

El sistema de medida se basa fundamentalmente en la observación directa de la conducta. Las escalas elaboradas se realizan con referencia al criterio y no a la norma. No se compara al niño con otros de su edad sino consigo mismo. De esta forma, el progreso depende de las nuevas habilidades conseguidas desde un momento A (línea base) a un momento B (después de la instrucción). Esta orientación ha sido la que más influencia ha tenido en la evaluación con referencia al currículo. Algunos de los instrumentos de evaluación desarrollados desde esta orientación son: Brigance Diagnostic Inventory of Early Development (Brigance, 1978), y el Portage Developmental Checklist (Shearer y otros 1976).

c) Orientación centrada en el proceso: El desarrollo está definido por la forma en que la información es adquirida, almacenada y utilizada. El índice principal para medir el desarrollo son los cambios en los tipos particulares de operaciones intelectuales utilizadas para resolver problemas o adaptarse a demandas más complejas. Existe un orden invariable en los diferentes niveles de desarrollo, que se caracterizan por sistemas progresivamente más sofisticados de organizar, comprender y usar la información. Esta perspectiva piagetiana del desarrollo ha influido en algunos instrumentos de evaluación, como es el caso de las "Infant Psychological Development Scales" (Uzgiris y Hunt, 1975) y "Les Etapes de L'Intelligence SensoriMotrice" (Casati y Lezine, 1968). Algunos currículos han tenido una fuerte influencia de la orientación cognitiva (Dunst, 1981; Párraga y Sacristán, 1984). También existen sistemas de evaluación basados en el currículo con una clara

orientación cognitiva, como es el caso del Carolina Curriculum for Handicapped Infants (1979). Se trata este último de instrumento pensado para niños hasta dos años. Los objetivos de la evaluación están apareados directa y unívocamente con las actividades y el programa de intervención. Más adelante le estudiaremos detalladamente.

d) Orientación ecológica: El desarrollo es considerado como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que realiza el niño, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente. El autor que más influencia ha tenido en esta corriente ha sido Bronfenbrenner (1979). Desde una perspectiva ecológica, los progresos y cambios son diferenciaciones y adaptaciones de la conducta en respuesta a demandas y expectativas de diferentes personas y contextos. Enfatiza las interacciones y transacciones entre el niño y los estímulos externos, tales como los padres y otros niños de su edad. El cambio de conducta no puede explicarse solamente por fenómenos de maduración biológica o de tipo psicológico. Esta orientación está resultando de especial interés y relevancia en la evaluación de contextos del desarrollo infantil (el hogar y la escuela) y de la interacción entre el niño y el adulto. También ha supuesto una revolución en la planificación de los servicios dentro del campo de la intervención temprana, ya que se presta mucha más atención a variables tales como el apoyo social de los padres o las necesidades y estilos familiares. Estos factores han demostrado tener una influencia, aunque indirecta, clara, en los patrones de interacción de los padres con sus hijos, y por lo tanto, en el desarrollo infantil (Dunst, Trivette y Deal, 1988). También ha tenido reflejo en la intervención propiamente dicha, ya que se tiende a programas de intervención más centrados en los contextos habituales en los que se desarrolla el niño, y a utilizar las oportunidades de aprendizaje espontáneas que se presentan a partir de su interacción con el ambiente social y no social. Sin embargo, no podemos hablar de la existencia de currículos ni, consecuentemente, de instrumentos de evaluación en base al currículo de una clara orientación ecológica, aunque en los programas más importantes siempre encontramos objetivos que guardan una clara relación con la interacción social. Es posible que, en los próximos años, veamos desarrollos curriculares para los padres y maestros en consonancia con los instrumentos que, en la actualidad, existen para medir estilos de interacción con los bebés y niños pequeños.

Es probable que un buen currículo y, como consecuencia, un buen sistema de evaluación curricular, integre elementos de todas las orientaciones.

La perspectiva maduracionista o evolutiva aporta la visión de aquellas habilidades que son más habituales en la población general en cada edad, y ayuda a establecer secuencias de habilidades desde más sencillas a más complejas, en una jerarquía que permite establecer relaciones de dependencia de unas habilidades sobre otras.

El enfoque conductual aporta algo muy característico de la evaluación en base al currículo: la evaluación con referencia al criterio, desplazando la atención del grupo de edad de referencia hacia el propio sujeto y a la comparación consigo mismo. Interesa en qué medida el niño avanza en relación a sí mismo en diversos momentos, como consecuencia de la actividad instruccional y no si avanza a la misma velocidad que el grupo de su edad.

La orientación cognitiva, o centrada en el proceso, complementa la orientación maduracionista pues, a partir de comportamientos observables, permite deducir procesos cognitivos subyacentes y situar al sujeto en niveles de desarrollo cognitivo. No obstante, existen dudas sobre su utilidad cuando trabajamos con niños que sufren graves trastornos en el desarrollo.

Por último, la orientación ecológica es muy útil a la hora de seleccionar aquellos objetivos que realmente sean funcionales y relevantes para la adaptación del niño a su entorno, dando especial relevancia a aquellos que tengan que ver con la interacción con el ambiente.

III DIFERENTES APROXIMACIONES AL CURRÍCULO EN LA EDUCACION INFANTIL

La calidad de un instrumento de evaluación basado en el currículo, sobre todo si la relación entre ambos es directa y total, depende de las características del currículo al que sirve. Existen diversos problemas a la hora de diseñar un currículo. Entre estos problemas que pueden afectar a su calidad están por ejemplo: el establecimiento de pocos objetivos con amplios intervalos de edad entre unos niveles y otros, que no estén representadas las áreas más importantes del desarrollo, que un área esté sobredimensionada en detrimento de otras, que los objetivos no estén bien situados dentro de cada área y que no se encuentren bien ordenados en cuanto a al grado de dependencia de unos sobre otros (Neisworth y Bagnato, 1986). Por ello, antes de seleccionar un buen sistema de evaluación curricular hay que escoger un currículo que

esté bien elaborado, que se ajuste a la población con la que se va a intervenir y a los objetivos que se pretenden conseguir.

La elaboración del currículo está influenciada por muchos factores, entre los que se encuentra la intención del profesor, las características del niño y los fundamentos teóricos de los que se parte. Así, Neisworth y Bagnato, (1990) realizan una clasificación de cinco aproximaciones diferentes a la elaboración del currículo.

a) Aproximación a las habilidades básicas: El fundamento de este tipo de currículo es el aprendizaje de habilidades básicas o claves para todo el desarrollo posterior del niño. Algunos programas se basan fundamentalmente en el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas o motrices, o en aquellas otras consecuciones que parecen presentarse de forma invariante a lo largo de las diversas culturas, o estratos sociales; y en los que, por lo tanto, parecen estar más implicados procesos madurativos que las variaciones ambientales o la actuación educativa. Los currículos elaborados desde esta perspectiva son muy semejantes entre sí en las metas fundamentales.

b) Aproximación a los constructos psicológicos: Un constructo, por naturaleza no es observable, sino que se deduce de determinadas manifestaciones conductuales y puede ser operacionalizado en base a las conductas que se prevén que resultarán de la posesión de dicho proceso. Algunos de estos constructos son la autoestima, el autoconcepto, la identidad personal, la creatividad, o determinados estadios operacionales. La elaboración de un currículo desde esta perspectiva se centra en el desarrollo de determinados procesos, internos al organismo, inferidos a través del aumento o mejora del logro del niño en determinadas tareas. No se pretende que los objetivos que forman parte del programa de intervención sean funcionales y relevantes desde el punto de vista de la adaptación del niño a su medio, sino más bien se intenta que sean buenos indicadores de los procesos internos que se tratan de desarrollar.

c) Aproximación preacadémica: Determinados currículos contemplan objetivos que tienen como meta la preparación del niño para la ejecución competente de las tareas que le serán exigidas en la escolarización formal posterior. Muchos de estos programas parten de un análisis de las tareas que serán requeridas en niveles superiores de enseñanza, y de las habilidades previas que se estiman que están implicadas o son previas a un desempeño correcto. Por este motivo, se trabajan conceptos básicos, habilidades prelectoras, de preescritura y de precálculo. Aunque la

funcionalidad de los aprendizajes es clara en esta orientación, se da prioridad a aquellas habilidades implicadas en el rendimiento escolar.

d) Aproximación remedial: Se basa en los déficits o puntos débiles en el desarrollo de los niños. Muchos de estos programas son aplicados tanto con carácter individual a niños con déficits específicos, como a colectivos desfavorecidos y marginados socialmente, en los que los niños no reciben el aporte estimular adecuado y/o suficiente como para que favorezca su desarrollo, dentro de los parámetros considerados normales para el resto de la población general. Lógicamente, un enfoque puro de este estilo está basado en el déficit, lo que podría llevar al desarrollo de un currículo poco comprensivo, excesivamente sesgado, olvidando otras áreas del desarrollo también importantes. Este tipo de diseños curriculares suelen centrarse en áreas muy específicas como es el lenguaje o en aspectos cognitivos. Son las áreas que más llamativamente se ven afectadas en el momento de la escolarización debido al déficit en la estimulación ambiental. Sin embargo, puede verse disminuida la atención sobre habilidades relacionadas con aspectos sociales, afectivos y emocionales.

e) Aproximación a las tareas evolutivas: Quizás la aproximación más habitual es aquella que trata de contemplar todas las áreas del desarrollo infantil (cognitivas, lingüísticas, motrices, autonomía, socialización y afectivas), y no se centra tanto en el déficit sino más bien en favorecer un desarrollo armónico en todas las áreas.

IV PECULIARIDADES DE LA EVALUACION EN BASE AL CURRICULO EN LA EDUCACION INFANTIL

La evaluación basada en el currículo en niños preescolares difiere de la llevada a cabo en otros niveles educativos de una manera clara por varios motivos (Neinsworth y Bagnano,1990):

a) El contenido que se enseña es diferente. El currículo se basa en hitos o habilidades claves que se adquieren en el desarrollo evolutivo que tienen una fuerte base maduracionista, o al menos no existe un proceso instruccional formal previsto para su aprendizaje. Como habíamos comentado anteriormente, aunque pueda existir una fuerte variabilidad de unos niños a otros en la edad de adquisición, son repertorios que aparecen en todos los niños que no sufren handicaps especiales o

deprivaciones ambientales graves, y existe cierta consistencia intercultural y en la secuencia con que aparecen. Dado que no son habilidades que estén vinculadas a características culturales, existe una fuerte relación entre unos currículos y otros, pudiendo variar ligeramente el intervalo de edad en que se considera que deben adquirirse. A medida que la enseñanza formal se generaliza y que el niño es mayor, la divergencia entre unos contenidos y otros se ven acentuados. Se ven mucho menos afectados por los "currículos abiertos" que permiten una diversidad de objetivos muy alta, pudiendo existir una considerable diferencia en los objetivos entre diversos centros educativos.

b) La evaluación de currículos infantiles se basa fuertemente en una evaluación con referencia a la norma. Como efecto de lo anterior, es lógico pensar que exista cierta normatividad en las adquisiciones. Dado que los logros son generales para la población de la misma edad, un instrumento de evaluación basado en el currículo no diferirá en gran grado de pruebas estandarizadas utilizadas para determinar niveles evolutivos o intelectuales. Sin embargo, en los niveles de enseñanza superiores no existe necesariamente una relación tan importante, por ejemplo entre inteligencia y consecución de objetivos curriculares, ya que en un grado muy alto, éstos dependen de la actividad instruccional. Por el contrario, en el caso de niños pequeños, una evaluación utilizando pruebas referidas a la norma, puede proporcionar datos muy próximos al comportamiento de ese niño en el currículo. Esto sería impensable para grados más avanzados de enseñanza dada la especificidad de los aprendizajes del currículo desarrollado en cada centro. Frecuentemente, la evaluación con base en el currículo consiste en la utilización de instrumentos con referencia a criterio que fueron diseñados originariamente desarrollados con referencia a la norma (Bagnato,1981). Muchos de los ítems que forman parte de las pruebas estandarizadas, elaboradas a partir de los comportamientos habituales para cada grupo de edad en una población determinada, forman también parte de los currículos.

c) Las características del desarrollo emocional y cognitivo del niño preescolar son muy diferentes a las de los niños más mayores. Por ejemplo, son más susceptibles de verse afectados por cambios en el ambiente. Pueden presentar más variabilidad en sus respuestas ante una misma prueba de una situación a otra y a lo largo del tiempo. También, se da más dispersión de unos niños a otros en los momentos de adquisición de las habilidades, sin que ello tenga poder predictivo sobre el rendimiento y nivel de ejecución posterior. Por otra parte, las habilidades que se incorporan en los currículos tienen una fuerte intencionalidad adaptativa al medio, por lo que la observación no siempre puede realizarse en el contexto de educación formal.

Por todo ello, el sistema de evaluación es más complejo y lento. Por ejemplo, la observación directa de su comportamiento es más importante que en otras edades; la evaluación realizada por los padres tiene un peso sin duda mucho más importante que en otros niveles, en los que prácticamente no existe.

d) La finalidad de la evaluación es también diferente, pues en la educación infantil, lo que se pretende con la evaluación es situar al niño en un momento en la consecución de los objetivos propuestos por el currículo y, en segundo lugar, tiene un carácter prescriptivo, en cuanto que la evaluación se utiliza para la selección de contenidos instruccionales en función del nivel de logro. Sin embargo, en los demás niveles educativos, la evaluación supone la clave en una toma de decisiones diferente como es la promoción entre niveles de enseñanza formal.

Por otro lado, al educador o profesional que trabaja con niños preescolares le interesa más qué es lo siguiente que tiene que enseñar al niño y cómo hacerlo que el "diagnóstico". Mientras que las pruebas utilizadas de diagnóstico están referidas a la norma y sitúan al individuo en relación a los demás, aportan muy poca información sobre cuales son los objetivos de enseñanza. No obstante, dada la naturaleza de las pruebas y el diferente peso cultural de los currículos según la edad, su valor prescriptivo es menor en edades más avanzadas que en el niño de preescolar.

V ALGUNAS PRECAUCIONES QUE SE DEBEN TOMAR A LA HORA DE EVALUAR EN BASE AL CURRÍCULO

Las escalas de evaluación con relación a la norma en los niños de preescolar tiene un fuerte parecido en su contenido al de los currículos de estas edades porque, como hemos comentado antes, ambos recogen las consecuciones más relevantes del desarrollo. Habitualmente, se utilizan instrumentos con referencia a criterio que originalmente se desarrollaron en una base de referencia a la norma. Como ya indicamos, esto ciertamente da cierta validez indirecta a los currículos. Pero existen diversos peligros del hecho de intercambiarlos y confundirlos, de que items de pruebas de medición del desarrollo o de la inteligencia se conviertan en objetivos de los currículos:

1 En primer lugar, es frecuente que se utilicen los mismos materiales de las pruebas para la enseñanza con lo cual se convertiría en un "adiestramiento para el test".

2 En segundo lugar, si se utilizan materiales diferentes, existe el peligro de deducir erróneamente, que si el niño adquiere una habilidad tras el adiestramiento, eso supone que en la situación de prueba, bajo las condiciones estandarizadas previstas (orden e información, apoyos, materiales, colocación, tiempo...), va a dar la respuesta correcta. De esta forma, se soslaya la situación de prueba, sobredimensionando frecuentemente el rendimiento.

3 El tercer error hace referencia a la utilización de los currículos para evaluar la eficacia de un programa de intervención aplicado a un grupo de sujetos, utilizando medidas tales como edad de desarrollo o cociente de desarrollo. La mayor parte de los currículos incorporan objetivos tomados de la literatura especializada que describe el comportamiento de los niños en diversas edades y en diversas áreas del desarrollo, pero estas observaciones no se realizan sobre muestras adecuadas ni representativas, ni las habilidades descritas han sido sometidas a las pruebas básicas de fiabilidad ni validez, se desconoce la dispersión en su presentación a través de los niños, etc. Pero, a pesar de no cumplir los mínimos requisitos psicométricos, a veces se transforman los resultados en edades de desarrollo y a veces en edades intelectuales. De esta forma, puede llegar a establecerse que como resultado de un programa de intervención al que se ha sometido a un grupo de niños que presentan un trastorno determinado, como puede ser el síndrome de Down, este grupo presenta un cociente de desarrollo de 110. Estos datos pueden haberse obtenido en base al currículo utilizado, pero la colocación de determinadas habilidades en cada grupo de edad ha sido discrecional y no en base a una comprobación en una muestra representativa. La evaluación en base al currículo puede ser utilizada dentro de la evaluación formativa del programa, es decir, a la hora de determinar qué se ha enseñado a los niños y las características del currículo. Por el contrario, las pruebas con base en la norma son útiles a la hora de realizar la evaluación sumativa, es decir, la evaluación de los efectos del programa en determinados aspectos del desarrollo de los niños que han participado en él.

Por ello, hay que tener mucho cuidado a la hora de construir un currículo. Por un lado, tiene que ser válido, en tanto en cuanto que correlacione significativamente con pruebas basadas en la norma, pero tampoco pueden ser simplemente una copia de estas pruebas. La combinación de ambos tipos de instrumentos es el mejor sistema de evitar errores a la hora de situar el desarrollo del niño en determinada edad, en el momento de determinar cocientes de desarrollo y cuando se quiere evaluar programas.

VICARACTERISTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION BASADOS EN EL CURRÍCULO

Existen una serie de características que, con carácter general, es conveniente que tengan los sistemas de evaluación basados en el currículo para que cumplan su finalidad (Fewell, 1983; Mori y Neisworth, 1983; Wolery, 1989):

a) **Multimedida:** además del instrumento de evaluación propio de un currículo, debe existir una batería de diversos tipos de instrumentos de evaluación. La evaluación con base en el currículo, con referencia al criterio, debe disponer también de datos procedentes de sistemas de medida con referencia a la norma que tengan una orientación teórica y contenido semejantes, de manera que puedan evaluarse con las mínimas garantías de validez y fiabilidad aquellos aspectos que se han pretendido enseñar.

b) **Multifuentes:** debe buscar la congruencia entre diversas fuentes de información: padres, maestros, clínicos. En ocasiones, esto es difícil y es necesario compaginar resultados que, en principio, pueden aparecer contradictorios. Hay que tener en cuenta que el comportamiento del niño de esta edad, es muy dependiente del contexto, y una misma habilidad puede darse bajo determinadas circunstancias y no en otras. En ocasiones los padres no son los evaluadores mejores de sus propios hijos, pues su ansiedad puede interferir con el rendimiento del hijo, o sus expectativas pueden distorsionar los resultados de una manera considerable. Pero también es cierto que hay muchas habilidades incorporadas dentro de los objetivos del programa que sólo pueden ser observadas en determinados contextos por los padres.

c) **Multidominio:** deben contemplarse todas las áreas del desarrollo más importantes, procurando que estén balanceadas entre sí sin excesivo peso de una sobre otras. Algunas veces no es fácil situar determinadas habilidades dentro de un dominio concreto, ya que puede pertenecer a varios y no está claro a que sistema funcional pertenece con prioridad sobre los otros. Por ejemplo, muchas habilidades de lenguaje pueden encontrarse también en el área de interacción social. La clasificación no deja de ser una forma de organizar coherentemente los diversos hitos del desarrollo, de manera que facilite el trabajo del profesional.

En la actualidad hay una tendencia generalizada a realizar currículos que integren coherentemente diferentes perspectivas teóricas, por lo que no es extraño encontrar programas que contemplen tanto habilidades preacadémicas como las basadas en constructos psicológicos o simplemente, tareas de carácter evolutivo. Pero

lo que prima a la hora de seleccionar los contenidos de los programas es la funcionalidad de los objetivos que se pretenden enseñar.

d) Multifinalidad: simultáneamente, el currículo debe servir para diversos fines, para establecer objetivos y el plan de intervención, y para evaluar y controlar el progreso. La evaluación curricular debe permitir que se establezca inmediatamente un plan de intervención con objetivos a corto y a medio plazo, y que pueda evaluarse el grado con que un niño se aproxima a su consecución. Debe vincular claramente la evaluación a la instrucción educativa o a la intervención terapéutica.

e) Multipoblacional: que el instrumento de evaluación pueda ser adaptable a distintos tipos de trastornos hace que su utilidad aumente, aunque cada vez se tiende más a elaborar tanto instrumentos de evaluación como programas de intervención, específicos para minusvalías concretas. Quizás esto es así porque es más fácil recoger aspectos específicos y relevantes, y secuencias de desarrollo propias de cada patología que, de otra manera, quedarían difuminadas por un instrumento que, al querer servir para todo tipo de niños, no es capaz de contener matices y peculiaridades importantes.

VII ALGUNOS EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACION BASADOS EN EL CURRÍCULO

A continuación vamos a estudiar con algún detenimiento algunos de los instrumentos de evaluación educativa. Ello nos permitirá estudiar las características que hemos indicado a lo largo de este trabajo. La selección se hace en base a las características más sobresalientes de cada uno de los instrumentos de forma que contrasten unos con otros en cuanto a contenido, vinculación al currículo, población... Una revisión más extensa de instrumentos puede encontrarse en Neisworth y Bagnano (1990), Neisworth y Bagnano (1986), y Peterson (1987).

1. Inventario de Desarrollo Battelle (IDB) (Newborg, Stock, Wnek, Guidubaldi y Suinicki, 1984): es el único ejemplo de instrumento de medida con referencia a la norma que integra características de los instrumentos elaborados con referencia a criterio y que, por lo tanto, permiten una evaluación con base en el currículo, a pesar de que el IDB no está relacionado con ningún currículo en particular. Es aplicable a niños desde el nacimiento hasta los ocho años. Está constituido por 341 ítems repartidos entre 5 áreas evolutivas, cada una de las cuales contiene subáreas: a) Área Personal Social (interacción con el adulto, expresión de sentimientos y afecto,

autoestima, interacción con los compañeros, desenvolvura y red social); este area está formada por todas aquellas conductas que el niño necesita para establecer relaciones significativas con adultos y niños. b) Área Adaptativa (atención, comida, vestido, responsabilidad personal y aseo); contiene conductas necesarias para actuar independientemente, así como el desarrollo de la atención, como una habilidad básica para enfrentarse con eficacia a las tareas. c) Área Motora (control muscular, coordinación corporal, locomoción, motricidad fina y motricidad perceptiva); en este área se evalúa el control del niño sobre el propio cuerpo, tanto a nivel de motricidad gruesa como fina. d) Área de Lenguaje (lenguaje receptivo, lenguaje expresivo); evalúa los aspectos receptivos y expresivos, tanto verbales como no verbales. e) Área Cognitiva (discriminación perceptiva, memoria, razonamiento y habilidades académicas y desarrollo conceptual); fundamentalmente se recogen en este área los aspectos que tienen que ver más con el desarrollo conceptual y de otras habilidades de origen básicamente cognitivo.

La administración de la prueba está altamente estructurada y se utilizan tres sistemas básicos para la aplicación de los items: a) Situación de test estructurada en la que son necesarios determinados estímulos y materiales para provocar la respuesta esperada del niño; b) la observación es el mejor procedimiento para evaluar algunas habilidades en el contexto natural, como son las correspondientes a las áreas personal social y adaptativa; c) existe una serie de conductas que no pueden ser observadas por parte del administrador de la prueba, lo que hace necesario que colabore el padre respondiendo sobre cuestiones relativas al comportamiento del niño en el hogar.

La prueba, encuadrada dentro del modelo del Diagnóstico Evolutivo Prescriptivo, persigue cuatro objetivos que tienen que ver con la vinculación de la evaluación a la intervención: Screening e identificación, evaluación comprehensiva, programación e intervención, y evaluación del progreso del niño y de la eficacia del programa. Añade una ventaja importante sobre otros instrumentos, y es que establece adaptaciones específicas para todas y cada una de las posibles minusvalías (deficiencias motoras, visuales, auditivas, del habla, emocionales y múltiples minusvalías). Desde el punto de vista métrico, aporta datos que confirman su validez, fiabilidad, validez factorial y su relación con otras medidas de inteligencia y evolutivas. Se trata de un instrumento de carácter multidimensional que une características de referencia a criterio y a la norma para vincular la evaluación a la intervención. Esta multidimensionalidad permite un análisis global e integrador de las capacidades funcionales del niño, aportando datos de muy diversas fuentes al diagnóstico (padres, profesor, administrador de la prueba, observación directa en situaciones estructuradas

y espontáneas, entrevista). Al no disponer de un currículo propio específico, se trata de un instrumento con referencia indirecta al currículo. Por ello, permite ser utilizado por personas de diversos programas que utilizan currículos diferentes, y tiene un carácter de utilización universal por los equipos que trabajan en el campo de la Intervención Temprana y de la Educación Infantil. Sin embargo, puede ser poco sensible a los cambios en los programas que trabajan con niños gravemente afectados en su desarrollo (especialmente retrasos severos y profundos) ya que no recoge suficientes ítems, y los intervalos de edad pueden ser excesivamente amplios como para detectar pequeños avances.

2. Portage Classroom Curriculum (Brinckerhoff, 1987): es un producto del Proyecto Portage, más conocido por el programa que en su día desarrollaron Shearer y Shearer (1972) de intervención en el hogar. Este nuevo currículo es para la aplicación en el contexto de aula y está diseñado para niños entre 2 y 6 años. Dispone de un sistema de evaluación con referencia directa al currículo: el Portage Classroom Checklist. Se divide en cinco dominios evolutivos, que a su vez están compuestos por diversos subdominios: a) Autoayuda (comer, vestirse y asearse, independencia, seguridad y conductas de protección); se compone de aquellos ítems (75) que tienen que ver con la independencia para atender las propias necesidades y la seguridad personal; b) Motor (motor grueso, motor fino); evalúa todo lo que tiene que ver con movimiento tanto grueso como fino (44 ítems); c) Cognición (Desarrollo de conceptos, solución de problemas, matemáticas y lectura); se presta especial atención a los aspectos preacadémicos, pues el programa tiene una clara orientación hacia el rendimiento escolar (53 ítems); d) Emocional Social (interacción social, afecto/autoconcepto, juego y autodirección); en este área se presta atención al autocontrol y a la expresión de emociones (50 ítems); e) Comunicación (relaciones semánticas, forma, contenido, uso); contiene 54 ítems.

Las características fundamentales del programa son:

a) Está diseñado para ser utilizado en el aula y, por lo tanto, tiene que permitir la evaluación y la intervención tanto individual como en colectivos. Al mismo tiempo, contempla la integración de niños con diversos tipos de discapacidades, para lo que establece orientaciones de cómo llevar a cabo la intervención con cada uno de los distintos tipos de problemas que se pueden presentar, adaptando los contenidos del currículo.

b) Promueve la enseñanza multinivel, integrando habilidades a través de los dominios. Integra habilidades de diversos dominios en una sola actividad para un grupo de niños pues los niños muestran sus habilidades de una manera coherente y no en fragmentos por dominios. El programa se desarrolla a través de 113 actividades divididas en 8 unidades, cada una de ellas centrada en un tema relevante para el niño: el colegio, los animales, los amigos, los medios de transporte, yo, la seguridad, la familia, y los trabajos. Esta forma de trabajar, agrupando objetivos diferentes alrededor de un aspecto temático, facilita la enseñanza individualizada una vez que conocemos las necesidades educativas de cada uno de los niños del grupo. De esta forma, se rentabiliza el tiempo y se potencia la aparición de condiciones múltiples de aprendizaje.

c) La selección de los objetivos que deben ser evaluados, y por lo tanto entrenados, se basa en este programa en las "Habilidades críticas" necesarias para la incorporación exitosa del niño a un grupo de aprendizaje formal, y para superar adecuadamente la transición de unos niveles educativos a otros superiores. Algunas de estas habilidades tienen que ver con las de supervivencia, habilidades de trabajo independientemente, conducta social adecuada en el aula, habilidades de comunicación funcional... Así pues, este currículo tiene claramente una orientación hacia las habilidades preacadémicas y una aproximación remedial.

d) Presta un especial interés en la aplicación funcional de las habilidades y en la generalización de las mismas a otros contextos diferentes al de aula. Con ello pretende que la ejecución de la habilidad tenga una consecuencia inmediata para el niño, que la habilidad que se muestre sea natural en el ambiente donde se realice, y que su aprendizaje tenga beneficios múltiples y pueda ser utilizada en otros contextos y a lo largo del tiempo.

e) En quinto lugar, hay que señalar la importancia que da el programa a la familia, a la que se le envían periódicamente comunicaciones sobre sugerencias acerca de actividades que pueden realizar con su hijo, así como materiales, momentos y lugares dentro de la rutina diaria natural de la familia.

f) Por último, el sistema de evaluación diseñado cumple la característica de multifinalidad, pues no solo vincula de forma directa la evaluación con la instrucción, sino que también proporciona pautas para la recogida de datos con múltiples fines: registrar los avances que se dan tanto a nivel individual como colectivo, tomar decisiones acerca del proceso instruccional y documentar la eficacia del programa.

3. Carolina Curriculum for Handicapped Infants and Infants At Risk (JohnsonMartin, Jens y Attermeier, 1986), como indica su mismo nombre, pretende dar respuesta tanto a los problemas que en su desarrollo puedan mostrar poblaciones de alto riesgo por desventaja socioambiental y con retardos ligeros, como a poblaciones con discapacidades más graves y multidiscapacitadas. Por ello, en su filosofía critica que la mayoría de los currículos no han sido validados y asumen que existe una secuencia invariable, claramente establecida, en la adquisición de determinadas habilidades. Si embargo, los patrones que son considerados normales para la población normal no puede ser aplicable al orden con que los niños con graves retardos muestran su desarrollo. Igualmente, si en la población normal cabe esperar que el desarrollo en todas las área sea bastante homogénea, uno de los objetivos de la intervención debería ser nivelar el desarrollo de aquellas área más retrasadas por deficiencia en la estimulación ambiental. Pero cuando intervenimos con personas que tienen gravemente afectadas determinadas funciones pueden no llegar a lograr niveles de ejecución en unas área y sí en otras. Por lo tanto, lo importante es dar prioridad a aquellas habilidades que más van a favorecer su adaptación y olvidar objetivos inalcanzables, aunque la evaluación represente un perfil distorsionado en el desarrollo. Aunque el currículo está elaborado en base a las secuencias normales del desarrollo, pretende ser útil también para aquellos niños que presenten patrones de desarrollo claramente atípico.

La selección de los items fueron realizados en base a test con referencia a la norma integrando perspectivas maduracionistas (Pruebas de Bayley y Cattell) con cognitivas (Escala Ordinales de Desarrollo Psicológico de Uzgiris y Hunt) y otras más específicas como las de integración táctil (CallierAzusa Scale). Como los mismos autores indican, el currículo puede ser utilizado en contextos muy diversos de intervención: en el hogar, atención en régimen ambulatorio o centro de día...

Las edades sobre las que se centra son las situadas entre el nacimiento y los dos años de vida. Divide el desarrollo en 24 áreas en vez de en las clásicas (cognición, comunicación, habilidades sociales y de adaptación, autoayuda , motricidad gruesa y motricidad fina) Esto permite ordenar cuál es la secuencia lógica de aprendizaje, sin establecer relaciones de dependencia entre área que, en la realidad, no se encuentran vinculadas cuando nos referimos a patrones anormales de evolución. Dentro de cada una de estas área de desarrollo, se indica con carácter orientador a qué edad se adquiere cada una de las secuencias siguiendo la evolución del niño normal. La 24 área son: 1. integración táctil y manipulación; 2. localización auditiva y permanencia de objeto; 3. seguimiento visual y permanencia de objeto; 4. objeto permanente (visual

y motor); 5. conceptos espaciales; 6. uso funcional de los objetos y juego simbólico; 7. control sobre el medio físico; 8. conceptos básicos; 9. respuesta a la comunicación de otros; 10. imitación gestual; 11. comunicación gestual; 12. imitación verbal; 13. comunicación verbal; 14. habilidades sociales; 15. autodirección; 16. alimentación; 17. aseo; 18. vestirse; 19. coger y agarrar; 20. manipulación de objetos; 21. actividad manual bilateral; 22. actividades de motricidad gruesa: estómago; 23. actividades de motricidad gruesa: tumbado; 24. actividades de motricidad gruesa: en vertical.

El programa viene con un registro de evaluación que recoge las 335 habilidades repartidas en cada una de las áreas y ordenando, dentro de cada una de las áreas, las habilidades tal y como surgen en el desarrollo del niño normal. No obstante, los autores señalan que, en primer lugar, no hay unas áreas más importantes que otras pues no tienen relación de dependencia unas de otras y que el orden presentado es puramente aleatorio. En segundo lugar, en relación al orden interno de los ítems dentro de cada área, éste es solo orientativo para muchas de las habilidades, dados los patrones distorsionados de algunos niños con handicaps y porque a veces entre los niños normales existen casos que no siguen la secuencia esperada. Por todo esto, no deben tomarse como escalas ordinales en sentido estricto.

Los intervalos de edad que se utilizan para situar cada una de las habilidades son de tres en tres meses desde los 0 a los 24 meses. El sistema de evaluación está altamente estructurado, especificando bajo qué condiciones se administra el ítem y cuál es el criterio para dar la habilidad como presente. Por último, hay que indicar la vinculación existente, no solo entre la evaluación y la intervención, sino también entre éstas y el control o evaluación de los progresos, ya que aporta sistemas de registro de la ejecución de cada niño en base a una "Hoja de Actividad Individual" en cada uno de los pasos de aproximación a la habilidad programada.

A diferencia de lo que ocurría con el Portage Classroom Curriculum (Brinckerhoff, 1987), para cada objetivo están establecidas unas actividades claramente delimitadas.

4. Inventario de Desarrollo del P.I.C.E.T (Programa de Intervención Comunitaria en Estimulación Temprana), (Fuertes, Sánchez y Pérez, 1992), presenta características diferentes a todos los anteriores en diversos aspectos.

Es un sistema de evaluación no vinculado a ningún currículo particular, pero puede ser utilizable por cualquier tipo de currículo, pues, por su amplitud, contiene la mayor parte de los ítems del resto de los inventarios de desarrollo e instrumentos de

evaluación basados directamente o indirectamente en el currículo. Con frecuencia, los profesionales se ven obligados a utilizar currículos diferentes en función de la problemática del niño y, por lo tanto, a evaluar educativamente al niño con materiales diversos de un mismo nivel curricular. Esto ha llevado a que cada equipo de intervención en la infancia realice diferentes mestizajes de programas y evaluaciones para dar respuesta a la diversidad de población a la que se enfrenta. La mayor parte de los instrumentos existentes en el mercado presentan problemas como intervalos excesivamente amplios en las edades más tempranas, o cuando estos intervalos se reducen, se encuentra la dificultad de que hay muy pocos ítems para cada una de las áreas en cada edad. Este inventario pretende resolver este problema aumentando el número de ítems y disminuyendo los intervalos de edad. Así, el primer año de vida queda especificado mes a mes, el segundo se divide en cuatro periodos de tres meses cada uno, el tercer año contiene tres intervalos de 4 meses cada uno, y el cuarto año es un bloque único.

Contiene 928 ítems repartidos en 4 áreas y 16 subáreas de desarrollo desde el nacimiento a los cuatro años. De esta forma cada grupo de habilidades son analizadas de una manera muy minuciosa pudiendo ser muy útil para el trabajo y evaluación de niños con graves afectaciones, ya que los pequeños avances pueden quedar registrados y la programación puede hacerse en base a los pequeños pasos ya contenidos en el inventario, sin necesidad de que tengan que ser realizados por el profesional.

La áreas y subáreas son:

1) Psicomotricidad, que incorpora los reflejos y los patrones de movimiento en los que se ven comprometida la musculatura gruesa. Las subáreas son:

P.: Representa los ítems posturales que no suponen comportamiento activo por parte del niño.

C.C.: Representa todos aquellos repertorios cuya puesta en práctica va a llevar al niño al establecimiento del control cefálico.

G.: Representa los giros y cambios posturales durante el primer año.

D.: Contiene los patrones de desplazamiento previos a la marcha independiente.

C.E.: Incorpora los patrones y habilidades de control de la espalda hasta que el niño se mantiene sentado.

E.Q.: Corresponde al equilibrio en posición bípeda.

C.M.: Se refiere a la coordinación muscular gruesa una vez que el niño es capaz de mantenerse de pie.

R.: Se refiere a los reflejos y a los patrones normales de aparición y desaparición.

2) Área perceptivocognitiva y de destrezas: dada la fuerte relación entre la actividad manipulativa, la perceptiva y cognitiva se ha incorporado a este área los aspectos de la motricidad fina, los aspectos que tengan que ver con procesamiento de la información y conocimiento del mundo. Las subáreas son:

P.: Habilidades básicamente de carácter perceptivo a través de las diversas vías de información.

D.M.: Destrezas manipulativas de coordinación visomanual, y exploración del medio a través de la mano.

C.: Contiene las habilidades de carácter básicamente cognitivo típicas del periodo sensoriomotor, así como todo lo que se refiere a solución de problemas y a la adquisición de conceptos.

3) El área de lenguaje contiene las siguientes subáreas:

C.: Aspectos de comprensión del lenguaje, tanto verbal como no verbal.

M.B.: Este grupo de comportamientos dependientes de la maduración biológica se incluyen de manera diferenciada en la subárea de lenguaje expresivo, pues comprometen los aspectos expresivos de la comunicación verbal.

E.: Son los medios de expresión que el niño tiene a su alcance con una intención comunicativa, o que al menos forman parte de los repertorios básicos de la comunicación humana.

4) El área de Autonomía Socialización incorpora las habilidades que tienen que ver con la independencia y adaptación al medio, tanto social como no social. Las subáreas son:

R.S.: Contiene todos los items que suponen interacción social con niños y con adulto.

A.: Corresponde a las habilidades de autonomía, autoprotección y adaptación al medio (comida, vestirse, control de esfínteres e higiene personal)

Como señalan los autores, no es fácil realizar, en muchas ocasiones, una división y clasificación clara de las habilidades, por lo que la incorporación en una habilidad o patrón en una categoría y subcategoría tiene más que ver con las características de dicho comportamiento, que con la pertenencia unívoca e inequívoca a una secuencia determinada de comportamientos, o a un sistema funcional o neurológico claramente independiente y definido. Pero en todo caso, se ha pretendido una cierta coherencia y lógica interna en cada una de las subáreas, de manera que la evaluación puede permitir detectar retrasos muy específicos en determinadas categorías que requieran estudios y diagnóstico más en profundidad.

Los items han sido tomados de la literatura especializada sobre el desarrollo infantil y de las pruebas más habituales desde distintas perspectivas teóricas, intentando integrar perspectivas diferentes y no incompatibles, del desarrollo infantil.

En cuanto a la puntuación utilizada en el sistema de evaluación, se recomienda que se disponga de fuentes diferentes de información: observación directa en situaciones naturales, observación del comportamiento ante un estímulo que se presenta al niño y la entrevista a los padres. Se considera que la habilidad está adquirida cuando, ante tres presentaciones de la prueba, el niño responda al menos dos veces de manera correcta. Se considerará que está en vías de adquisición cuando de tres presentaciones responda solo una, o cuando respondiendo dos o más la topografía de la respuesta no sea correcta, es decir, que la emita pero no con el grado de perfección requerido. En las demás circunstancias se puntuará que no está adquirida. En un cuarto apartado se harán las indicaciones de si un ítem no es aplicable por alguna condición especial del niño (sordera, ceguera...). Se recomiendan entre 5 y 8 sesiones breves para realizar una evaluación completa.

Una forma eficaz de comenzar a evaluar es partir de una prueba de desarrollo con referencia a la norma. Una vez situado el niño en una edad determinada por cada

área en esa prueba, se va al inventario y se comienza a evaluar a partir de esa edad de referencia. Se continúa descendiendo hacia edades más tempranas hasta que encontremos el nivel mínimo, es decir, el nivel de edad en cada área donde el niño tiene adquiridos todos los objetivos. Posteriormente, se va ascendiendo en la edad hasta que encontremos el nivel máximo, es decir, el nivel de edad en cada área donde el niño no tiene adquirido ningún ítem.

Los datos de la evaluación quedan recogidos en una hoja de registro que permite en muy poco espacio tener una información rápida del nivel de ejecución en el que se encuentra el niño. En esta hoja se pueden señalar los datos de cada evaluación utilizando color diferente para marcar los ítems que están adquiridos en cada evaluación. Así mismo, se pueden indicar con claves diferentes aquellas habilidades que están en vías de adquisición o aquellos ítems que no son aplicables.

En los cuadros del 11.1 al 11.4 (Ver apéndices) se exponen los ítems correspondientes a las cuatro áreas en diversas edades. El cuadro 11.5 (Ver apéndice) es la hoja de registro correspondiente a la segunda mitad del primer año de vida. Las letras y números internos corresponden a los ítems de cada una de las subáreas.

Una vez realizada la evaluación se procede a establecer la programación, empezando por aquellos ítems que están en vías de adquisición y que más cerca se encuentran del nivel mínimo. El cuadro 11.6 (Ver apéndice) es una hoja de programación donde se recoge la edad de desarrollo correspondiente al objetivo, el área de desarrollo, el número del ítem y la subárea a la que pertenece. Se describe el objetivo y se indica la fecha en que se comienza a trabajar dicho objetivo, la fecha de consecución y las observaciones pertinentes que puedan ser de utilidad.

Al profesional que utilice este inventario se le remite a los programas de intervención existentes en el mercado donde puede encontrar sugerencias de actividades a desarrollar durante la intervención. También se hace referencia a las técnicas más elementales basadas en el análisis de tareas y en los principios del aprendizaje (refuerzo, aproximaciones sucesivas, encadenamiento, instigación, etc.)

En todo caso se indican las limitaciones del inventario, pues aunque posee una validez indirecta al utilizar como fuente primaria para su construcción pruebas bien validadas y con referencia a la norma, las condiciones de administración no son las mismas y son mucho más flexibles con el fin de facilitar una evaluación relativamente más rápida. Por ello, se recomienda la utilización simultánea de pruebas estandarizadas, que nunca se haga uso del inventario con fines diagnósticos, ni se

proporcionen edades o cocientes de desarrollo en base a él. Igualmente se dan algunas recomendaciones para aplicarlo con diferentes poblaciones.

REFERENCIAS

- Bagnato, S. J. (1981). Developmental scales and developmental curricula: forging a linkage for early intervention. Topics in Early Childhood Special Education, 1(2), 18.
- Bagnato, S., & Neisworth, J. T. (1990). SPECS. System to Plan Early Childhood Services. Circle Pines, MI: AGS.
- Bailey, D. B., & Rouse, T. L. (1989). Procedural Considerations in Assessing Infants and Preschoolers with Handicaps. En D. B. Bailey , & M. Wolery (Eds.), Assessing Infants and Preschoolers with Handicaps. Londres: Merrill Publishing Company.
- Bailey, D. B., & Wolery, M. (1989). Assessing Infants and Preschoolers with Handicaps. Londres: Merrill Publishing Company.
- Brigance, A. (1978). The BRIGANCE Diagnostic Inventory of Early Development. N. Billerica, MS: Curriculum Associates.
- Brinckerhoff, J. (1987). The Portage Classroom Curriculum. Wisconsin: Portage Project.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casati, I., & Lezine, I. (1968). Les Etapes de L'Intelligence Sensori Motrice. París: Centre de Psylogie Appliquée.
- Dunst, C. J. (1985). Four Developmental Perspectives. En J. Danaher (Ed.), Assessment of child progress. Chapel Hill, N.C.: Technical Assistance Development System.
- Dunst, C. J. (1981). Infant Learning. Hingham, MA: Teaching Resources.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). Enabling and empowering families. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Fewell, R. R. (1983). Assessing handicapped infants. En S. G. Garwood, & R. R. Fewell (Eds.), Educating handicapped infants: Issues in development and intervention. Rockville, MD: Aspen Systems Corp.
- Fuertes, J., Sánchez, A. L., & Pérez, I. (1992). Programa de Estimulación Precoz. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Mori, A., & Neisworth, J. T. (1983). Curricula in early childhood education: some generic and special considerations. Topics in early Childhood Special Education, 2(1), 18.
- Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (1986). Curriculum Based developmental assessment: congruence of testing and teaching. School Psychology Review, 15(2), 180-199.

- Neisworth, J. T., & Bagnato, S. (1990). CBA in Early Childhood Education. EN J. Salvia , & Ch. Hughes (Eds.), Curriculum Based Assessment. New York: MacMillan Publishing Company.
- Newborg, J., Stock, J. R., Wnek, L., Guidubaldi, J., & Svinicki, J. The Battelle developmental inventory. Allen, TX: DLM/Teaching Resources.
- Párraga, J., & Rodríguez, J. (1984). Técnicas de estimulación precoz. Una programación experimental. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Peterson, N. L. (1987). Early intervention for handicapped and atrisk children: An introduction to early childhood special education. Denver, CO: Love.
- Shearer, D. E., Billingsley, J., Froham, A., Hilliard, J., Johnson, F., & Shearer, M. (1976). Portage guide to early education Revised. Wisconsin: Portage Proyect.
- Uzgiris, I., & Hunt, J. M. (1975). Assessment in Infancy: Ordinal Scales Psychological Development. Urbana: University of Illinois Press.
- Wolery, M. (1989). Using Assessment information to plan instructional programs. En D. B. Bailey , & M. Wolery (Eds.), Assessing Infants and Preschoolers with Handicaps. Londres: Merrill Publishing Company.

APENDICES

1- Hoja de registro del área de psicomotricidad, de un nivel madurativo de nueve meses	38
2- Hoja de registro del área perceptivo-cognitivo y destrezas, de un nivel madurativo de nueve meses	39
3- Hoja de registro del área de lenguaje, de un nivel madurativo de treinta a treinta y seis meses.....	40
4- Hoja de registro del área de autonomía personal-relación social, de un nivel madurativo de doce meses.....	41
5- Hoja de registro correspondiente a la segunda mitad del primer año de vida.....	42
6- Hoja de programación del Programa de Estimulación.....	43

C u a d r o 1 1 . 1

Area: **PSICOMOTRICIDAD**

Nivel Madurativo: **NOVENO MES**

Nombre y Apellidos:

F.Nacimiento:

Evaluación:

Síndrome:

Edad Cronológica:

HABILIDADES ESPERADAS		Adquir.	No adquir.	En Vías	Dificultades Específicas
D.	1.- Boca abajo, si se le deja en el suelo, se gira; se desliza hacia atrás; se da la vuelta; gatea o se sienta. 2.- Al gatear, alterna correctamente el movimiento de manos y rodillas. 3.- Se desplaza básicamente de 3 formas: bien gateando, impulsándose con las manos; bien a pequeños saltitos de culete, sentado; o bien haciendo rulo (rodando) sobre sí mismo 4.- Sentado, sin apoyo alguno, puede quitarse un objeto de la cabeza, sin perder el equilibrio. 5.- Sentado, se agacha a coger algo y vuelve a quedar sentado. 6.- Se incorpora él solo (sentado, o desde la postura «del conejito») y comienza a dar los primeros pasos en el parque u otro mueble, agarrado y, generalmente, andando de lado. 7.- Suele desaparecer el Reflejo de Prensión plantar.				
Observaciones:					

Cuadro 11.2

Area: **PRECEPTIVO-COGNITIVO Y DESTREZAS**

Nivel Madurativo: **OCTAVO MES**

Nombre y Apellidos: _____

F.Nacimiento: _____

Evaluación: _____

Síndrome: _____

Edad Cronológica: _____

HABILIDADES ESPERADAS		Adquir.	No adquir.	En vías	Dificultades Específicas
P.	1.- Golpea un objeto contra otro objeto o contra una superficie.				
	2.- Coge objetos pequeños, con prensión tipo tijera: pulgar-índice-medio.				
	3.- De 6 veces, 5 coge un objeto con la misma mano				
D.M.	4.- Suelta uno de los dos objetos que tiene, para coger un tercero.				
	5.- Si se le cae una cuchara u otro objeto, lo busca activamente intentando cogerlo; si está fuera de su alcance, se mueve hasta que lo recupera.				
C.	6.- Si un objeto está apoyado en otro más grande, el niño tira del que sirve de apoyo para coger el objeto deseado.				
Observaciones:					

Cuadro 11.3

Area: **LENGUAJE**

Nivel Madurativo: **DE TREINTA A TREINTA Y SEIS MESES**

Nombre y Apellidos: _____

F.Nacimiento: _____

Evaluación: _____

Síndrome: _____

Edad Cronológica: _____

HABILIDADES ESPERADAS		Adquir.	No adquir.	En vías	Dificultades Específicas
C.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Demuestra que comprende los verbos usuales (hace algo en consonancia, cuando los oye mencionar). 2.- Comprende oraciones muy largas y complejas, como p. ej., cuando se le explica que tiene que esperar su turno para hacer cualquier cosa. 3.- Comprende y realiza 3 mandatos verbales simples, que se le dan en una oración más amplia. 4.- Demuestra que comprende el significado de la mayor parte de los adjetivos más comunes: limpio / sucio; viejo / nuevo rápido / lento; duro / blando 5.- Demuestra que comprende más adverbios: encima / debajo; delante / detrás. 6.- Entiende estos adverbios cuando van incluidos en una orden verbal. 7.- Responde a órdenes en las que se emplean modificadores, como: de prisa / despacio. 8.- Culmina, en esta edad, el desarrollo del proceso de imitación. 9.- Corrige errores lingüísticos por medio de ensayo – error. 				
E.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Controla el volumen de la voz Cuenta sus experiencias del pasado reciente. 2.- Describe o nombra lo que ha hecho cuando se le pide. 3.- Utiliza verbos para describir lo que está haciendo o las acciones que ve representadas. Diferencia tiempos y modos verbales como, p. ej., el gerundio. 4.- Dice su nombre completo cuando se le pide. 5.- Expresa su edad con los dedos. 6.- Emplea demostrativos en su lenguaje espontáneo (“este niño”, “ese coche”). 7.- Utiliza posesivos con mayor facilidad. 8.- Habla normalmente, utilizando artículos. 9.- Utiliza los plurales correctamente cuando habla. 10.- Emplea nombres de categorías o grupos (“animales”; “juguetes”, etc.). 11.- Sabe responder a preguntas con género gramatical (p. ej.: “¿eres un niño o una niña?”). 12.- Responde a las preguntas: “¿quién?” – “¿dónde?” – “¿cuándo?” – “¿por qué?”. 13.- Se interesa por las explicaciones del por qué y cómo de las cosas. 14.- Combina los sustantivos con “aquí” – “allí”. 15.- Combina 2 frases cortas. 				
Observaciones:					

Cuadro 11.4

Area: **AUTONOMIA-RELACION SOCIAL** Nivel Madurativo: **DE DOCE MESES**

Nombre y Apellidos: _____

F.Nacimiento: _____

Evaluación: _____

Síndrome: _____

Edad Cronológica: _____

HABILIDADES ESPERADAS		Adquir.	No adquir.	En vías	Dificultades Específicas
A.	1.- Mastica la comida con movimiento de mandíbulas. 2.- Empieza a dejar de llevarse a la boca cosas que no sean de comer. 3.- Coge la cuchara y trata de coger comida con ella, pero no puede todavía utilizarla él solo para comer.				
R.S.	4.- Entrega un objeto, soltándolo, ante la petición «dame». 5.- Se entretiene solo, jugando en el parque. 6.- Dice NO con la cabeza. 7.- Expresa su afecto a las personas que conoce. 8.- Le gusta permanecer siempre al alcance de la vista y el oído del adulto, generalmente suele ser la madre. 9.- Imita movimientos de brazos arriba y abajo. 10.- Acaricia y coge en brazos a una muñeca.				
Observaciones:					

Cuadro 11.5

HOJA DE REGISTRO

Nombre : 1.ª Evaluación: Fecha
 Fecha de Nacimiento: 2.ª Evaluación: Fecha
 Diagnóstico: 3.ª Evaluación: Fecha

Color:

Color:

Color:

	Psicomotricidad				Perceptivo-Cognitivo y Destrezas			Lenguaje			Autonomía y Socialización		
								Comprensión	Expresivo				
7.º mes	G 1	G 3	D 3	D 4	P 1	P 2	P 3	C 1	MB 1	E 2	A 1	A 2	
					DM 4	DM 5	DM 6	C 2	E 3	E 4	A 3	A 4	
	D 5	D 6	CE 7	CE 8	DM 7	DM 8	DM 9	C 3	E 5	E 6	A 5	RS 6	
					DM 10	C 11	C 12	C 4	E 7	E 8	RS 7	RS 8	
	EQ 9	EQ 10	EQ 11	R 12	C 13	C 14	C 15	C 5				RS 9	
								C 6					
8.º mes	D 1	CE 2			P 1	P 2		C 1	MB 1		A 1	A 2	
	EQ 4	CE 3						C 2	E 2		RS 3	RS 4	
	EQ 6	EQ 5			P 3	DM 4		C 3	E 3		RS 5	RS 6	
		EQ 7						C 4	E 4		RS 7	RS 8	
	CM 8	CM 9			DM 5	C 6		C 4	E 5		RS 9	RS 10	
	EQ 6							E 6					
9.º mes	D 1	D 2			DM 1	DM 2		C 1	E 1		A 1	A 2	
	D 3	CE 4			DM 3	C 4		C 2	E 2		A 3	A 4	
	CE 5	EQ 6			C 5	C 6		C 3	E 3		RS 5	RS 6	
	R 7							C 3	E 4		RS 7	RS 8	
	E 5							E 5			RS 9		
10.º mes	G 1	D 2			DM 1	DM 2		C 1	E 1		A 1	A 2	
	CE 3	EQ 4			DM 3	DM 4		C 2	E 2		A 3	A 4	
	EQ 5	EQ 6			DM 5	DM 6		C 3	E 3		A 4	A 5	
		EQ 6			C 7	C 8		C 4	E 4		RS 8	RS 9	
	CM 7							C 5	E 5			RS 10	
	E 6							E 6			RS 11		
	E 7							E 7					
11.º mes	D 1	D 2			DM 1	DM 2		C 1	MB 1		A 1		
		EQ 4			DM 3	DM 4		C 2	MB 2		A 2		
	EQ 3	EQ 4			DM 3	DM 4		C 2	MB 3		RS 3		
		EQ 6			C 5	C 6		C 3	E 4		RS 4		
	EQ 5	EQ 6						C 3	E 5		RS 5		
	EQ 6							E 6					
	EQ 6							E 7					
	EQ 6							E 8					
	EQ 6							E 9					
12.º mes	G 1	D 2			DM 1	DM 2	DM 3	DM 4	C 1	MB 1	MB 2	A 1	A 2
	CE 3	EQ 4							C 2	E 3	E 4	A 3	RS 4
	EQ 5	EQ 6			DM 5	DM 6	DM 7	DM 8	C 2	E 5	E 6	RS 5	RS 6
		EQ 6			DM 9	C 10	C 11	C 12	C 3	E 7	E 8	RS 7	RS 8
CM 8	R 9							C 3	E 9	E 10	RS 9	RS 10	

