

2

COLECCIÓN  
GRADO

# EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

*Coordenadas, contextos, procesos y garantías*

*Jesús Alonso Tapia*



Colección\_Grado /2

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA.  
Coordenadas, contextos, procesos y garantías

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

© Ediciones UAM, 2011

© Jesús Alonso Tapia

Ediciones Universidad Autónoma de Madrid

Campus de Cantoblanco

C/ Einstein, 1

28049 Madrid

Tel. 914974233 (Fax 914975169)

<http://www.uam.es/publicaciones>

[servicio.publicaciones@uam.es](mailto:servicio.publicaciones@uam.es)

ISBN: 978-84-8344-208-1

Diseño y maquetación: Miguel A. Tejedor López

Depósito legal: M-40480-2011

Printed in Spain - Impreso en España



Colección\_Grado /2

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA.  
Coordenadas, contextos, procesos y garantías

Jesús Alonso Tapia



Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid

## INDICE

PRESENTACIÓN .....	11
<b>PRIMERA PARTE: CONCEPTO, MODELOS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1. Concepto y coordenadas de la Evaluación Psicológica.....</b>	<b>15</b>
1. La evaluación psicológica en la práctica y en la teoría.....	17
2. Factores que afectan a los procesos de evaluación psicológica: coordenadas de la evaluación.....	21
2.1. La concepción del objetivo de la evaluación condiciona el proceso y los resultados de ésta.....	22
2.2. Los supuestos sobre los factores que influyen en el comportamiento humano condicionan el proceso y los resultados de la evaluación. ....	25
2.3. Los supuestos sobre la adecuación del procedimiento a seguir y de los instru-mentos a utilizar condicionan el proceso y los resultados de la evaluación.....	27
2.4. La concepción del psicólogo acerca del papel del sujeto evaluado durante el proceso de evaluación condiciona el proceso y los resultados de ésta.....	30
2.5. La atención a los tipos de intervención disponibles entre los cuales es preciso escoger condiciona la organización y efectividad del proceso de evaluación. ....	35
2.6. La importancia que se concede a la valoración de los efectos de la intervención condiciona el proceso y los resultados de la evaluación.....	37
2.7. El contexto dentro del que se realiza la evaluación influye en el plantea-miento, desarrollo y uso de los resultados de la misma.....	39

<b>Capítulo 2. Procesos de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud.....</b>	<b>43</b>
1. Introducción.....	45
2. Evaluación para el diagnóstico: Aportaciones del modelo médico. ....	46
2.1. Razones para el diagnóstico clasificatorio .....	46
2.2. Validez del criterio de clasificación .....	48
2.2.1. Criterios diagnósticos de los problemas psicológicos: CIE-10 y DSM-IV-TR.....	48
2.2.2. Limitaciones de los criterios de categorización diagnóstica.....	50
2.2.3. Otros criterios de clasificación: modelo dimensional.....	55
2.3. Estrategias de evaluación y garantías de validez del procedimiento. ....	57
2.3.1. Factores que influyen en los errores de clasificación.....	57
2.3.2. Factores que facilitan la mejora de los juicios diagnósticos.....	62
2.4. Diagnóstico clasificatorio y selección del tratamiento.....	65
3. Evaluación para el tratamiento.....	67
3.1. Consideraciones sobre algunos hechos básicos .....	69
3.1.1. Motivación, contexto y aprendizaje.....	69
3.1.2. Disposiciones personales .....	72
3.1.3. Factores biológicos .....	73
3.1.4. Marco general de variables a considerar: conclusión .....	73
3.2. Modelos de evaluación para el tratamiento .....	75
3.2.1. Modelos psicodinámicos .....	80
3.2.2. Modelo humanista.....	84
3.2.3. Modelos conductuales. ....	94
3.2.4. Modelos de evaluación para la intervención: reflexiones finales.....	93
3.3. Proceso de evaluación orientado a la terapia: Organización básica.....	96
4. Evaluación orientada a facilitar el cambio en relación con problemas de desarrollo personal e interpersonal, clínicos y de salud: conclusión.....	101

### **Capítulo 3. Procesos de evaluación en el ámbito de las organizaciones..... 103**

1. Introducción.....	105
2. Planteamiento del problema.....	106
2.1. Lógica del proceso selectivo-clasificadorio.....	107
2.2. Problemas relacionados con la delimitación del criterio de rendimiento ..	108
2.3. Problemas relacionados con las variables a evaluar.....	114
2.3.1. Selección de variables en el ámbito de la inteligencia y las aptitudes.....	115
2.3.2. Selección de variables al evaluar conocimientos.....	117
2.3.3. Selección de variables relacionadas con el ámbito de la motivación.....	126
2.3.4. Evaluación de la personalidad.....	136
2.4. Problemas relacionados con la selección de instrumentos y las garantías de la evaluación.....	142
2.5. Problemas relacionados con el papel del sujeto y del contexto social en que se realiza la evaluación. ....	143
2.6. Evaluación en el marco de la selección de personal en la organización: A modo de conclusión .....	146

### **Capítulo 4. Procesos de evaluación en el marco de la Orientación Educativa. .... 149**

1. Introducción.....	151
2. Coordenadas de la orientación educativa.....	152
2.1. La concepción de la atención a la diversidad condiciona la evaluación.....	153
2.2. La concepción de los objetivos educativos y el currículo condicionan la evaluación.....	156
2.2.1. Aprender a pensar.....	157
2.2.2. Aprender a relacionarse .....	165
2.2.3. Desarrollar la capacidad de autorregulación emocional.....	177
2.2.4. Desarrollar las capacidades psicomotrices.....	181
2.2.5. Adquirir las capacidades necesarias para la inserción y actuación social.....	183

2.3. El contexto social y el marco legal condicionan la evaluación .....	197
2.3.1. Implicaciones del contexto social .....	197
2.3.2. Implicaciones del marco legal .....	202
3. Evaluación en el marco de la Orientación Educativa: A modo de conclusión	203

**Capítulo 5: Evaluación Psicológica al servicio de la valoración de programas ..... 209**

1. Planteamiento del problema.....	211
2. Supuestos, modelos y contexto de la evaluación de programas.....	213
2.1. Supuestos y modelos en evaluación de programas.....	214
2.2. El contexto en la valoración de programas. ....	219
3. La evaluación psicológica en el contexto de la valoración de programas.....	221
3.1. Aportaciones de la evaluación psicológica a la valoración de los objetivos del programa .....	222
3.2. Aportaciones de la evaluación psicológica a la valoración de la planificación y desarrollo de programas.....	224
3.3. Aportaciones de la evaluación psicológica a la valoración de los efectos y resultados de los programas.....	228
4. El proceso de evaluación psicológica dentro de la valoración de programas.....	229
5. Evaluación psicológica y valoración de programas: conclusión. ....	240

**Capítulo 6: Garantías de la evaluación psicológica ..... 243**

1. La evaluación psicológica debe ofrecer garantías al evaluador y al evaluado.	245
2. Validez de contenido .....	254
3. Fiabilidad de acuerdo interjueces: implicaciones para la validez.....	258
4. Fiabilidad: efectos sobre la validez.....	260
4.1. Consistencia interna y estabilidad temporal: Relación con la validez.....	260



4.2. Consistencia interna y estabilidad temporal en el contexto de procesos orientados a la modificación del comportamiento. ....	263
4.3. Pruebas construidas sobre la base de la TRI: criterios a considerar en relación con la fiabilidad e implicaciones para la validez.....	264
5. Validez convergente y discriminante: el problema de acuerdo Intermétodos .....	267
5.1. Acuerdo intermétodos en la evaluación de rasgos. ....	267
5.2. Acuerdo intermétodos en la evaluación de la conducta.....	271
6. Validez predictiva y categorías relacionadas. ....	272
6.1. La predicción en el contexto de procesos orientados a la clasificación y selección .....	272
6.1.1. Validez predictiva.....	272
6.1.2. Validez cruzada.....	273
6.1.3. Validez concurrente.....	273
6.1.4. Generalización de la validez.....	274
6.1.5. Validez incremental y utilidad de la información. ....	275
6.1.6. Validez sintética.....	275
6.2. La predicción en el contexto de procesos orientados a la modificación del comportamiento.....	276
6.2.1. Validez para predecir si los sujetos requieren terapia psicológica o no. ....	277
6.2.2. Validez para predecir la eficacia del tratamiento.....	278
6.2.3. Validez para predecir la permanencia o el abandono del tratamiento.....	278
6.2.4. Validez para predecir la respuesta del sujeto en situaciones reales. ....	279
7. Validez de constructo. ....	280
7.1. La validez de constructo en el contexto de procesos orientados a la clasificación y selección.....	280
7.2. La validez de constructo en el contexto de procesos orientados a la modificación.....	282

7.2.1. Validez interna .....	282
7.2.2. Eficacia del tratamiento y validez interna.....	283
8. Validez para la selección del tratamiento.....	284
9. Validez social.....	287
9.1. Validez social en el contexto de procesos orientados a la selección y clasificación.....	287
9.2. Validez de las consecuencias en procesos orientados a la modificación del comportamiento.....	290
10. Un problema general: valor de los coeficientes de validez .....	290
11. Validez de la evaluación: conclusión.....	292
REFERENCIAS .....	297

## **PRESENTACIÓN**

En este trabajo se presenta nuestra concepción de la “evaluación psicológica” como proceso de solución de problemas relacionados con el comportamiento humano y de la “Evaluación Psicológica” como disciplina que, en interacción con otras disciplinas de la Psicología, busca ofrecer modelos, heurísticos, procedimientos y técnicas que ayuden a mejorar los procesos de evaluación, otorgando valor añadido a la actividad del psicólogo que trabaja en distintos contextos. Como éstos son múltiples, tras exponer las coordenadas que es preciso considerar a la hora de organizar y valorar los procesos de evaluación psicológica, sólo se expone cómo se concibe ésta en el marco de cuatro de los más importantes, el clínico, el organizacional, el escolar y el de la valoración de programas. El objetivo es ofrecer indicadores que permitan hacer visible nuestro enfoque de la evaluación, no ser exhaustivos. Esperamos que el enfoque expuesto, en la medida en que sirva de base para el trabajo práctico a la hora de resolver problemas en los contextos mencionados, pueda contribuir a organizar el trabajo y orientar la reflexión que permitan la adquisición de las competencias que todo psicólogo que realice tareas de evaluación debe poseer.



PRIMERA PARTE

Concepto, modelos y  
metodología







## Capítulo 1

# Concepto y Coordenadas de la Evaluación Psicológica





## 1. LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN LA PRÁCTICA Y EN LA TEORÍA

*Evaluar implica recoger información y usarla para tomar decisiones y resolver problemas*

Un hecho puesto de manifiesto por la Historia de la Psicología y sobre el que probablemente existe acuerdo general entre los expertos de nuestra disciplina es que la “evaluación psicológica”, en la práctica, es ante todo una “actividad” de recogida, análisis, valoración y uso de la información para resolver de forma eficaz problemas relacionados con el comportamiento humano<sup>1</sup> de sujetos individuales o de grupos concretos, individualizados. Es, pues, una actividad orientada a objetivos (Silva, 1982), una actividad de solución de problemas. Tanto el psicólogo que trata de esclarecer las razones del bajo rendimiento de un sujeto con el fin de ayudarle a mejorar, como el que trata de determinar qué persona posee las mejores cualidades para un puesto de trabajo, el que desea saber en qué tipo de categoría diagnóstica cabe ubicar a un sujeto, el que desea conocer qué condiciones contextuales están obstaculizando la motivación y el interés de los alumnos de una clase por aprender, el que analiza la interacción entre los factores humanos y organizacionales que están afectando al funcionamiento de una empresa o el que trata de valorar de qué modo una programa de intervención dirigido a un sujeto o a un colectivo afecta al comportamiento y a los efectos del mismo –situaciones que constituyen algunos ejemplos de contextos y objetivos en relación con los que se realizan procesos de evaluación psicológica–, tienen de común que tratan de resolver problemas relacionados con el comportamiento humano y sus determinantes y que, para ello, realizan el tipo de actividad mencionada.

*Existen diferentes modos de proceder al evaluar*

Sin embargo, es un hecho fácilmente constatable que el tipo de información que se recoge, los modos en que se analiza y valora y el uso de la misma que se realiza frente a cada tipo de problema e incluso frente a un mismo tipo de problema son diferentes. Por ejemplo, si una persona acude al psicólogo en busca de ayuda señalando inicialmente que se siente angustiada por todo y que le gustaría cambiar de forma de vida rompiendo con el entorno social en que se mueve pero que no se atreve, puede ser evaluada y tratada de distintos modos. Un psicólogo puede preguntarse cuál es el origen de la angustia que hace sentirse mal a esta persona y tratar de ahondar en su pasado para averiguar qué experiencias son las responsables de su modo de reaccionar afectivamente ante situaciones ca-

---

<sup>1</sup> El término “comportamiento humano” se usa aquí en su acepción más amplia, acepción que incluye tanto los distintos procesos o actividades cognitivos mediante los que el sujeto recoge, elabora, se representa, almacena, recupera y usa la información, como los relativos a su actividad afectivo-emocional y los relativos a su conducta observable en distintos contextos con los que interactúa.

paces de evocar la angustia que causa el problema. Otro psicólogo, sin embargo, puede pensar que posiblemente existe una incongruencia entre lo que la persona desea, por un lado, y el modo en que actúa habitualmente, por otro, y que lo importante es facilitarle la toma de conciencia para que ella misma decida qué hacer, por lo que no sería precisa una evaluación previa a la terapia, sino detectar durante ésta los elementos de la contradicción e írselos devolviendo en forma de ecos o reflejos al paciente para que pueda ver con claridad y decidir. Finalmente, otro psicólogo puede intentar identificar las situaciones específicas y los modos de pensar frente a las mismas que desencadenan la respuesta de ansiedad, los modos en que trata de evitar esta sensación, las consecuencias positivas y negativas que acompañan a sus modos de afrontar el problema, las consecuencias positivas y negativas que anticipa que puede tener el hecho de romper con el entorno y que hacen difícil que pueda tomar una decisión para decidir a partir del modelo resultante cómo actuar, enseñando al sujeto modos de manejar los distintos elementos del problema para poder ayudarle a cambiar. Y lo mismo que hay modos diferentes de afrontar los problemas de evaluación en relación con problemas clínicos, también los hay cuando el objetivo es, por ejemplo, seleccionar una persona para un puesto de trabajo o aconsejar a un profesor o a unos padres qué pueden hacer para ayudar a un niño a superar sus dificultades escolares. El hecho de que un mismo problema pueda encararse de distintos modos plantea algunas cuestiones cuya respuesta puede ayudarnos a entender la naturaleza de la evaluación psicológica. ¿A qué se deben tales diferencias en el modo de proceder? ¿Da igual proceder de un modo u otro?

*Las diferencias en los modos de proceder al evaluar se deben a distintos factores*

Hemos señalado que la evaluación psicológica puede considerarse como una actividad de solución de problemas, solución que implica la consecución de objetivos específicos diferentes según el *tipo de problema*. Como toda actividad de solución de problemas, parte de una información, de unos datos o de una demanda, que influyen en la representación de la naturaleza de los mismos y del objetivo a conseguir. Esta representación, sin embargo, no depende sólo de la información inicial, de los datos; no es una representación construida sólo “de abajo hacia arriba”. La actividad evaluadora sigue un proceso en el que los primeros datos “activan” esquemas, modelos, ideas previos, como en el ejemplo de la persona que experimentaba angustia anteriormente descrito, en que cada uno de los psicólogos afrontaba el problema desde supuestos o modelos diferentes. Tales esquemas, modelos o ideas, si bien pueden servir para ir organizando la información y tomando decisiones con vistas a la solución del problema, también pueden sesgar la forma de entenderlo, actuando “de arriba hacia abajo” y, en consecuencia, la forma de proceder con vistas a su solución, impidiendo que ésta se

consiga con la mayor eficacia posible. Para evitar que esto ocurra parece necesario no sólo tener alguna idea acerca la naturaleza del tipo de problema que demanda evaluación psicológica y de sus posibles determinantes, sino que esa idea se entronque en *modelos del comportamiento humano* que ofrezcan las máximas garantías de conseguir los objetivos perseguidos con el máximo de eficacia.

Por otra parte, el psicólogo, al tiempo que va construyendo una representación del problema y de los objetivos a conseguir apoyándose en los modelos del comportamiento humano que posee, va tomando decisiones sobre qué información buscar, cómo recogerla –con qué medios, en qué contextos, con qué estrategias, etc., proceso en el que le guían, por una parte, la idea que se va formando del problema y de los objetivos a conseguir y, por otra, sus conocimientos sobre lo que constituye el modo más adecuado de proceder y sobre lo que es posible hacer en la práctica en el caso particular que tiene delante. Estas decisiones, que articulan y vertebran el proceso evaluador, pueden contribuir de forma eficaz a que el problema se resuelva o, por el contrario, pueden obstaculizar el logro de la solución, pues no todos los *modelos sobre cómo proceder* –sobre las estrategias a seguir al realizar la evaluación, sobre las técnicas a utilizar, sobre el uso a dar a la información y sobre el modo de comunicar sus ideas y conclusiones para conseguir los objetivos perseguidos– ofrecen las mismas garantías. En consecuencia, parece necesario que el evaluador parta de *modelos sobre cómo proceder* en cada caso que ofrezcan el máximo de garantías razonablemente posible.

### *Nuestra disciplina estudia los procesos de evaluación*

Los breves apuntes realizados hasta el momento sobre la actividad del psicólogo al evaluar ofrecen una primera pista para entender cual es el *objeto de la "Evaluación Psicológica"* como disciplina que debe ofrecer una forma particular de conocimiento sobre aquello que constituye su objeto. Desde nuestro punto de vista, este objeto *lo constituye el estudio de los "procesos de evaluación" del comportamiento y sus determinantes* –entendiendo el término "procesos" en sentido amplio, como explicaremos en breve–, *procesos* que se realizan en función de objetivos y desde supuestos determinados y, *en relación con los cuales, debe ofrecer modelos* que posibiliten la consecución eficaz de los objetivos perseguidos.

Si la evaluación psicológica es un proceso de recogida, análisis, valoración y uso de la información para conseguir unos determinados fines, si el proceso seguido puede optimizar o dificultar la consecución de tales fines dependiendo de los modelos en que se apoye, y si se desea a optimizar la probabilidad de que tales fines se consigan, parece necesario el estudio científico sistemático de tales procesos, de sus componentes y condicionantes, de forma que se generen modelos, estrategias y herramientas de trabajo que puedan guiar la actividad del psicólogo con el máximo de garantías

Afirmar que los “procesos de evaluación” constituyen el objeto de la Evaluación Psicológica puede parecer que restringe excesivamente el ámbito de la misma. Creemos, sin embargo, que no es así, pues un proceso implica la integración de diferentes conocimientos, estrategias y técnicas que, en cuanto que constituyen los elementos en los que aquél se concreta y articula, también forman parte esencial del objeto a estudiar. No obstante, considerar el estudio de los procesos a seguir durante la evaluación como objeto de nuestra disciplina, facilita la delimitación de las relaciones entre ésta y el resto de las disciplinas psicológicas que aportan conocimientos útiles para los procesos de evaluación. Es preciso, pues, aclarar qué componentes integran tales procesos de modo que sea posible delimitar nuestro ámbito de trabajo. Antes, sin embargo, hemos de precisar algunos puntos que consideramos importantes.

Como habrá podido observarse, venimos hablando de “procesos”, en plural. Y es que hacemos nuestra la afirmación de Pelechano según la cual “...no existe (ni probablemente exista en un futuro) un esquema de trabajo común a todos los campos de la evaluación que no sea la defensa de una sensibilidad científica” (Pelechano, 1988, pág. 168), sensibilidad que cabe traducir en la organización del proceso de evaluación dentro de los marcos generales correlacional y experimental descritos por Fernández-Ballesteros (1992*b*). La hacemos nuestra, en primer lugar, porque la diversidad de problemas y objetivos a cuyo servicio se realiza la evaluación demanda diferentes formas de proceder, como explícitamente señala Fernández-Ballesteros (1992*a*, pág. 58). Por ejemplo, no cabe actuar del mismo modo si el objetivo es seleccionar personas para puestos de trabajo que si se busca ayudar a cambiar a una persona con un problema de anorexia o facilitar –a través de una intervención colectiva– la solución de los problemas de aprendizaje e integración social que plantean los alumnos de un centro escolar. En el primer caso se requiere información sobre aspectos psicológicos que por su estabilidad relativa permitan predecir la eficiencia del rendimiento futuro, lo que no implica que la evaluación se tenga que centrar en productos estáticos; también puede centrarse en los procesos de aprendizaje y cambio, cuya calidad y estabilidad se puede determinar. Por el contrario, en los otros dos casos necesitamos saber qué factores de la persona y del entorno están configurando procesos desadaptativos para poder decidir sobre qué intervenir y cómo hacerlo. Importa, pues, identificar causas y actuar sobre ellas para que lo que se cumpla sea la predicción de cambio.

En segundo lugar, hacemos nuestra la afirmación mencionada porque la Psicología no ofrece un único modelo de comportamiento a partir del que representarse los problemas. Como es sabido, tal y como han puesto de manifiesto reiteradamente distintos estudios, existen diferentes paradigmas y modelos que se ofrecen al psicólogo como referentes para interpretar el comportamiento humano (Endler y Speer, 1998; Robins y otros, 1999), paradigmas y modelos que

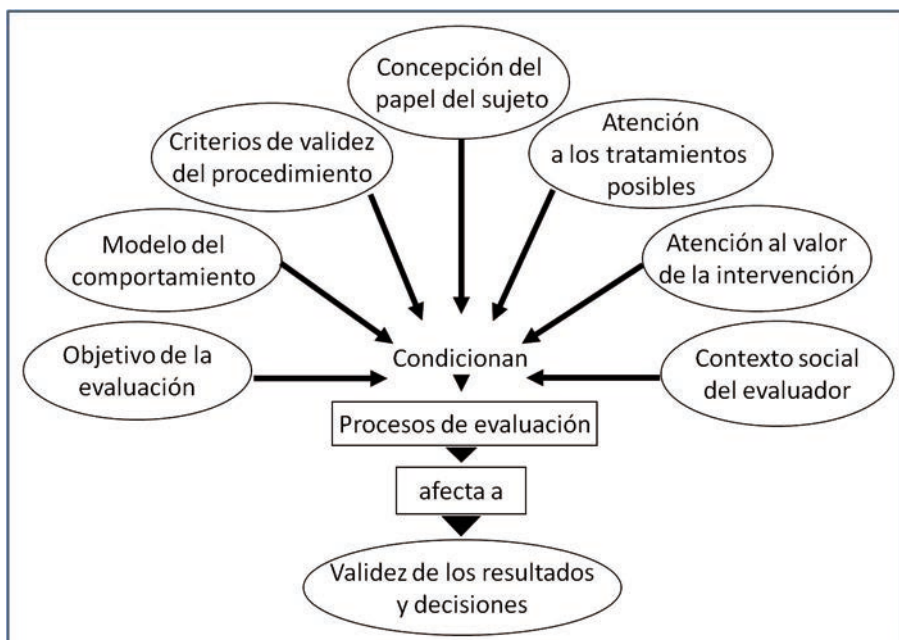
conllevan distintas formas de discurso y modos operativos de proceder que es preciso conocer, comprender y valorar críticamente.

Finalmente, hacemos nuestra la idea de que el esquema de trabajo debe implicar una “sensibilidad científica” por otro motivo. Tanto al referirnos a los modelos de comportamiento como a los modelos de procedimiento que guían la actividad del psicólogo al evaluar, hemos hablado de la necesidad de que ofrezcan un máximo de garantías. La razón de ello es que la evaluación psicológica es una actividad de solución de problemas que se realiza bien “al servicio de otros”, bien “al servicio de la construcción de la ciencia psicológica”, servicio que coloca la cuestión de las “*garantías*” como eje crítico de la actividad evaluadora. Y hoy por hoy no conocemos mejor forma de avanzar en la consecución de garantías –dado que descartar la posibilidad de error es prácticamente imposible– que trabajar dentro de los cánones del método científico que exige poder contrastar los modelos y replicar los resultados.

**2. FACTORES QUE AFECTAN A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: COORDENADAS DE LA EVALUACIÓN**

La evaluación psicológica es ante todo un proceso de recogida, valoración e integración de información encaminado a tomar decisiones, que se realiza, como mínimo, dentro de las coordenadas que se recogen en la Figura 1.1.

Figura 1.1: *Coordenadas de la evaluación psicológica.*



Como puede verse, se realiza con unos *propósitos* definidos, desde unos *supuestos sobre el comportamiento humano* y sus determinantes, desde unos *supuestos metodológicos* sobre la adecuación de las estrategias a seguir y las técnicas utilizar y sobre cómo garantizar la efectividad de la evaluación, desde una *concepción del papel del sujeto o sujetos* en el proceso de evaluación, en marco de unas *posibilidades de intervención*, desde un interés por la *valoración de los efectos de la misma* y en unos *contextos sociales* concretos. Todos estos factores influyen en el desarrollo del proceso de evaluación y, en consecuencia, en la validez de los resultados y decisiones que se toman en base a los mismos, razón por la que procede exponer nuestro punto de vista sobre el modo en que tal influjo tiene lugar y sobre las implicaciones de este hecho para el desarrollo de la Evaluación Psicológica, exposición que haremos ahora sólo en sus líneas generales.

## **2.1. La concepción del objetivo de la evaluación condiciona el proceso y los resultados de ésta**

Sugerimos al lector que imagine la situación siguiente y que piense cómo orientaría la evaluación a la luz de sus conocimientos actuales antes de seguir leyendo.

Una de las profesoras de un centro escolar remite al psicólogo del centro un muchacho de 11 años que es bastante inquieto, a veces incluso agresivo con sus compañeros, que no presta demasiada atención en clase y cuyo rendimiento general es muy bajo. La profesora piensa si el chico debería repetir curso.

Existen diferentes formas de afrontar la evaluación de un caso como el anterior. Puede que la escogida coincida con alguno de las que se muestran a continuación o puede que no, pero lo importante, en cualquier caso, es que se podría haber actuado de otro modo.

Modo 1: Una forma de proceder consiste en comenzar examinando las calificaciones del sujeto, para ver si su rendimiento es realmente bajo y pasar después a examinar su capacidad intelectual mediante, por ejemplo, pruebas tipo WISC, para ver si aquél se debe a que ésta es insuficiente. Dado, además, que el sujeto es inquieto y a veces agresivo, es posible que se piense en entrevistar al profesor, a los padres o al propio sujeto con el fin de determinar qué es lo que le hace actuar así. Dependiendo de los resultados, se pasaría tal vez a realizar algún examen con técnicas específicas –por ejemplo, escalas de autocontrol emocional, de socialización, etc.–, para concluir después con un informe centrado en la descripción de las características del sujeto.

Modo 2: Una forma alternativa de proceder puede ser examinar primero las tareas en las que el profesor se basa para señalar que el sujeto no progresa, a fin de determinar qué tipo de conocimientos y capacidades exigen poner en juego, pasar después a examinar el modo en que el sujeto afronta la realización de tales tareas, preferiblemente en el contexto del aula y del planteamiento de la actividad de clase, y en relación con las ayudas que recibe del profesor y, finalmente, proceder a un análisis de las características del contexto familiar que resulten relevantes para entender el problema y actuar sobre el mismo. Al examinar las actividades del sujeto se buscaría al mismo tiempo examinar si la naturaleza de las mismas o el contexto en que ha de realizarlas pueden estar condicionando el comportamiento inquieto y agresivo del alumno. Obviamente, una misma situación puede dar lugar a que distintos sujetos reaccionen de modo diferente, lo que exigiría analizar qué características del sujeto –forma en que percibe e interpreta la situación, necesidades que intenta satisfacer y metas que busca conseguir, etc.– al interactuar con situaciones concretas, le hacen comportarse de ese modo. Como resultado de la evaluación se llegaría a una propuesta que definiría los tipos de actuaciones que podrían ayudar al sujeto a progresar, actuaciones que se fundamentarían en la interacción observada entre el sujeto y su contexto escolar y familiar

Los **modos de actuación** descritos plantean dos cuestiones importantes. Primero, ¿a qué se debe que se afronte la evaluación de modo diferente? Y segundo, ¿da igual afrontarla de un modo u otro?

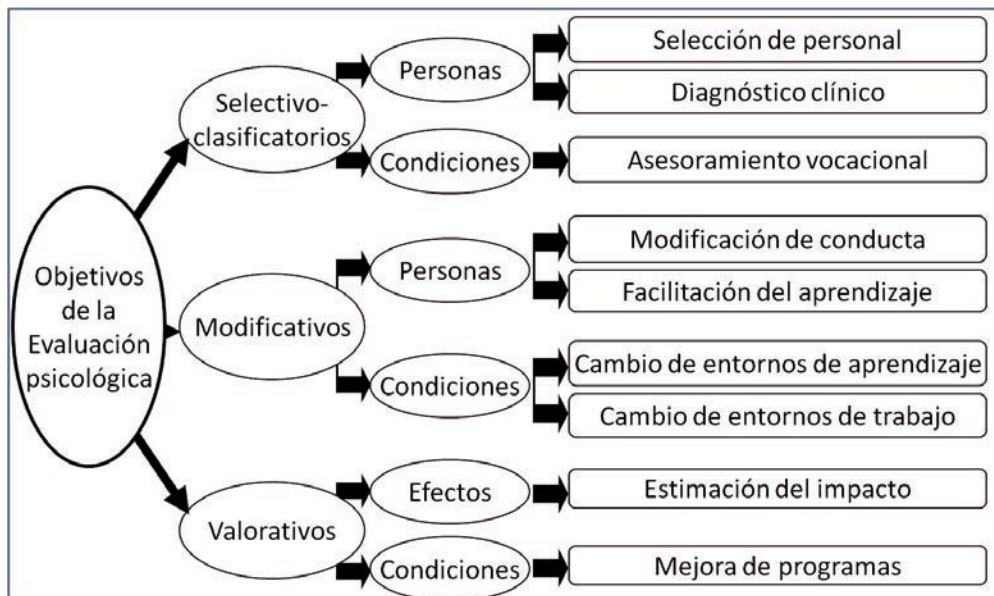
Las dos formas de evaluación referidas difieren, en primer lugar, en la forma de concebir el *objetivo inmediato* a conseguir. La primera de ellas se centra, prioritaria aunque no exclusivamente, en la identificación de las características del sujeto que tiene el problema, características que permiten categorizarle, por comparación con otros sujetos, como más o menos inteligente, introvertido, etc. La segunda, por el contrario, busca identificar, por un lado, los patrones de interacción sujeto-contexto que dan lugar a comportamientos problemáticos y, por otro y sobre todo, dentro de tales patrones, los factores personales y contextuales concretos que permiten al sujeto progresar tanto en sus aprendizajes académicos como en el desarrollo de las capacidades que permiten su integración social, proporcionando un modelo hipotético potencialmente explicativo del problema. Ambos objetivos inmediatos son legítimos dependiendo del *objetivo final* para el que se vaya a utilizar la información. Si este objetivo fuese, por ejemplo, determinar simplemente si se han de conceder recursos económicos a un sujeto en función de su discapacidad, no sería en principio inadecuado evaluarle buscando determinar si sus características más o menos permanentes le hacen acreedor de tales recursos. Sin embargo, si el objetivo es tratar de determinar bajo qué condiciones y con qué apoyos un sujeto puede progresar, el segundo enfoque es

el más adecuado porque informa no sólo de los aspectos en los que el sujeto tiene problemas, sino también de algunos de los posibles factores cuya interacción a lo largo del proceso comportamental está influyendo en la aparición de aquellos.

El hecho de que la evaluación psicológica se realice en función de diferentes objetivos finales exige clasificar éstos de algún modo, considerar qué clase de información es más adecuada para conseguir cada uno de ellos y revisar críticamente desde tales consideraciones las estrategias y los modos de proceder que se ofrecen en cada caso.

La necesidad de considerar las exigencias derivadas de los distintos objetivos a conseguir fue puesta de manifiesto ya hace tiempo por Pawlik (1979) al relacionar el psicodiagnóstico –una de las denominaciones que ha recibido nuestra disciplina– y las estrategias de intervención en psicología aplicada. De acuerdo con este autor, los objetivos de la evaluación se sitúan dentro de un continuo entre la selección/clasificación y la modificación, pasando por una serie de situaciones que en las que los objetivos son mixtos. A estos objetivos cabe añadir los de carácter valorativo, como se muestra en la Figura 1.2.

Figura 1.2: *Objetivos básicos a los que sirve la evaluación psicológica.*



Cada una de las situaciones de evaluación, según el objetivo a conseguir, demanda modelos y estrategias de evaluación e intervención diferentes. En las situaciones que corresponden al primer polo del continuo señalado por Pawlik –por ejemplo, la selección de personal–, es fundamental evaluar características



que permitan predecir el rendimiento futuro del candidato. Esta predicción se ha apoyado tradicionalmente en la medida de variables concebidas de forma un tanto estática –rasgos, aptitudes, competencias, etc.–, medida en la que lo importante es su estabilidad. Por otro lado, en las situaciones que corresponden al segundo polo –por ejemplo, las que tienen como objetivo determinar qué tipo de ayudas necesita un niño para poder superar sus dificultades de aprendizaje o qué intervenciones pueden facilitar el cambio comportamental en sujetos con problemas clínicos–, lo importante es analizar las variaciones que se producen en el proceso de aprendizaje tanto espontáneas como inducidas desde el exterior, de modo que pueda identificarse en qué punto del proceso y sobre qué variables se debe intervenir. No tener en cuenta estas exigencias ha dado lugar, a menudo, a que se propongan estrategias de evaluación adecuadas para predecir qué puede pasar, dadas las características del sujeto, pero no para decidir sobre qué intervenir para cambiar aquello que está mal. Finalmente, cuando los objetivos son de tipo valorativo, el tipo de información a recoger como base de la evaluación dependerá de que se busque conocer los efectos de la intervención o, en caso de que no hayan sido los deseados, a qué se han debido. Parece, pues, necesario considerar el modo de concebir los objetivos a conseguir como referente desde el que valorar la adecuación del modo de actuar en el proceso de evaluación.

## **2.2. Lossupuestosobrelosfactoresqueinfluyenenelcomportamiento humano condicionan el proceso y los resultados de la evaluación**

Los objetivos al servicio de los cuales se realiza la evaluación no son el único condicionante de la forma de proceder al evaluar. El psicólogo, al enfrentarse con un problema y comenzar a plantearse preguntas sobre los posibles determinantes del mismo, actúa desde sus conocimientos y supuestos sobre la naturaleza del problema a evaluar y sobre los posibles factores que influyen éste.

El ejemplo con que introducíamos el apartado anterior ilustra este hecho. Veíamos cómo un mismo problema daba lugar a dos formas diferentes de proceder, formas que, no obstante, no es infrecuente que obedezcan a un mismo propósito, buscar cómo ayudar al sujeto a progresar en su desarrollo académico y social. Sin embargo, los procedimientos de evaluación que se utilizan en uno y otro caso sugieren que se parte de distintos supuestos sobre el comportamiento y sus determinantes. En el primer caso, se evaluaba la capacidad intelectual del sujeto y se buscaba información sobre su comportamiento en diferentes contextos, posiblemente para ver si actuaba habitualmente del mismo modo. Este tipo de evaluación obedece al supuesto de que las personas nos diferenciamos en características relativamente estables, como la inteligencia o la agresividad, que pueden explicar las diferencias observadas en nuestro comportamiento y en nuestros logros. La información que se obtiene, en consecuencia, no informa de modo directo ni de las características del proceso de afrontamiento de la ac-

tividad escolar y las relaciones sociales sobre los que es preciso actuar puntualmente ni de los factores contextuales que pueden estar influyendo en el modo de afrontar la actividad y las relaciones mencionadas.

El segundo modo de actuación, por el contrario, obedece normalmente al supuesto de que, sean cuales sean las características del sujeto, su comportamiento y su rendimiento es habitualmente el resultado de una interacción dinámica entre las características del sujeto y el contexto en el que ha de actuar. Evaluar, por ejemplo, cómo interactúan profesor y alumno cuando aquél saca a éste a realizar un problema en la pizarra puede poner de manifiesto si la forma de actuación del profesor cuando el alumno encuentra dificultades es adecuada para averiguar la razón de las mismas, en qué medida el profesor actúa evaluando y sancionando o dando ayudas que facilitan el aprendizaje, qué posibles efectos motivacionales está teniendo tal actuación en el alumno, etc., -lo que requiere que la observación se realice desde modelos específicos sobre los factores que afectan a la conducta de solución de problemas, a la motivación, al aprendizaje, etc.-.

Partir del segundo supuesto y proceder, en consecuencia, como se hace, permite examinar así mismo el tipo de reacciones de los compañeros y el impacto que las mismas pueden estar teniendo en el comportamiento agresivo del alumno, etc. Si un sujeto tiene dificultades con las matemáticas y la forma de actuar del profesor pone públicamente en evidencia su ignorancia, es probable que algún compañero se ría, lo que puede dar lugar a que el sujeto se sienta humillado y a que reaccione inadecuadamente, bien retrayéndose o bien actuando de forma agresiva, según sea el modo de afrontamiento que haya desarrollado. Vemos, pues, como el poner al sujeto en una situación inadecuada -factor contextual- interactúa con las características del sujeto -modos de afrontamiento desarrollados- dando lugar a uno de los comportamientos que ha llevado a demandar la ayuda. Partir de una concepción interactiva y procesual del comportamiento proporciona, pues, información de diferente tipo a la recogida en el primer caso, cuya utilidad potencial es también distinta.

En consecuencia, es necesario, primero, tomar conciencia del grado y modo en que los modelos de que partimos sobre la naturaleza del comportamiento y sus determinantes influyen en el proceso de evaluación y en la efectividad del mismo; y, segundo, debido a que tal influjo puede no ser adecuado a los objetivos perseguidos, es necesario considerar si existen modos alternativos de afrontar la evaluación del tipo de problema con que nos encontremos y examinar cuáles son más adecuados dependiendo de que el objetivo sea de tipo selectivo, de que se busque ayudar a los sujetos o a las personas que les rodean a cambiar sus comportamiento o de que se busque valorar programas de intervención, tarea sobre la que volveremos más adelante.

De hecho, como señala Pelechano (1988) y como han puesto de manifiesto distintos estudios recientes sobre las tendencias existentes en Psicología, (Endler y Speer, 1998; Mischel y Shoda, 1998; Robins y otros, 1999), no existe un modelo claro de evaluación universalmente admitido por la psicología contemporánea, sino modelos muy distintos –cada uno de los cuales engloba a menudo diferentes submodelos– que se traducen en distintos modos de proceder, razón que obliga aún más si cabe a hacer una valoración crítica de las posibilidades y limitaciones de cada uno de ellos. Esta valoración crítica no debería hacerse en el vacío –esto es, no debe ser una cuestión de opinión– sino que debe buscar apoyo en datos empíricos que sustenten la validez de las construcciones teóricas propuestas.

Tratar de valorar críticamente los modelos propuestos como guía de la evaluación supone que la investigación realizada con tal propósito se va a situar en la *intersección* entre la Evaluación Psicológica y otras disciplinas de la Psicología, como de hecho ha ocurrido a lo largo de la historia de nuestra disciplina. Decimos que se sitúa en la *intersección* porque, al mismo tiempo que se busca desarrollar un marco que guíe el proceso de evaluación y, en particular, la interpretación y valoración de los datos, esto es, a medida que se corrige o se contribuye a mantener una forma de proceder, se contribuye a corregir o mantener los modelos psicológicos desde los que se partía, modelos propios de otras disciplinas –personalidad, diferencias individuales, procesos cognitivos, aprendizaje, psicopatología, etc.– a cuyo desarrollo ha ido unido durante mucho tiempo el de la Evaluación Psicológica, como ha puesto de manifiesto la historia de esta disciplina. La evaluación psicológica, pues, se ve condicionada por la Psicología, pero al mismo tiempo, “en la medida en que se identifique con los elementos metodológicos, procedimentales y de instrumentación... que vertebran el proceso... a seguir para hacer ciencia... determinará el tipo de elaboración teórica que se produzca” (Pelechano, 1988, p. 65).

### **2.3. Los supuestos sobre la adecuación del procedimiento a seguir y de los instrumentos a utilizar condicionan el proceso y los resultados de la evaluación**

El modo de concebir los objetivos de la evaluación y los supuestos de que se parte sobre los factores que influyen en el comportamiento condicionan el desarrollo de distintos procesos de evaluación, orquestando una serie de decisiones encaminadas a maximizar la validez y utilidad del análisis, explicación y predicción del comportamiento humano realizados, decisiones que influyen a su vez en la elección, utilización y valoración de los modos de intervención. Sin embargo, *la organización del proceso de evaluación depende también de las condiciones o criterios que se considera que deben reunir los métodos utilizados a lo largo del mismo para garantizar la validez y utilidad de todo el proceso.*

Un ejemplo puede ayudar a que se entienda a qué nos referimos.

Un psicólogo debe seleccionar 10 sujetos para trabajar como vigilantes jurados (Objetivo: seleccionar). Entre otras cualidades considera que los candidatos deben poseer un elevado nivel de asertividad, dado que deben ser capaces de ser firmes y hacer respetar las normas sin ser agresivos (Parte de una conceptualización de las cualidades como *rasgos*). Para evaluar estas cualidades decide utilizar una de las escalas de asertividad existentes en el mercado. El problema con el que se enfrenta entonces es el de decidir cuál de ellas utilizar pues, dependiendo de la elección, el resultado final del proceso de selección de personal puede ser más o menos adecuado.

¿Debe aceptar cualquier escala que diga medir asertividad? ¿Debe analizar el contenido de los elementos? ¿Debe buscar en el manual de la prueba información sobre el grado en que las cualidades medidas se manifiestan de modo regular y estable en el tiempo? ¿Debe buscar información sobre el grado en que las puntuaciones en la prueba permiten anticipar el modo en que los sujetos tienden a actuar en situaciones reales? ¿Qué debe hacer si no encuentra alguno de los datos de información referidos?

Las preguntas que se recogen tras el planteamiento del caso anterior sugieren que, supuesto un objetivo y partiendo ya de un modelo comportamental definido sobre la base del que se decide recoger la información, la organización del proceso de evaluación puede variar notablemente dependiendo de las decisiones implicadas en la selección de métodos de recogida de información, en el proceso mismo de obtención de los datos y en el modo de elaboración de la información que proporcionan, decisiones que repercuten en la validez y utilidad de la evaluación.

De acuerdo con Messick (1989, 1995), el término validez se refiere a un juicio de valor acerca del grado en que los razonamientos y la evidencia empírica aducidos sustentan la propiedad y adecuación tanto de la interpretación de las puntuaciones de los tests y de la información proporcionada por otros procedimientos de evaluación como de las acciones consiguientes. Aunque habitualmente se habla de la validez de un test o de un procedimiento de evaluación, la validez no es una propiedad de los mismos, sino del significado de la información que proporcionan. Esta información no es sólo función de las condiciones o características de los procedimientos de evaluación, sino también de las personas que responden, de las características de las respuestas demandadas y de la forma de codificación de las mismas, así como del contexto general en el que se produce la evaluación. En consecuencia, lo que tiene que ser válido es la interpretación de la información recogida, así como las implicaciones que tal interpretación conlleva con vistas a la intervención.

Por ejemplo, el manual de un test puede decir que éste es un buen predictor del rendimiento escolar y ofrecer unos índices cuantitativos concretos. Sin embargo, los índices que fundamentan la afirmación contenida en el manual se han obtenido a partir de unos sujetos con unas características determinadas, estudiando en un contexto y bajo unas condiciones concretas y utilizando unos determinados criterios de rendimiento. En consecuencia, si cuando se va a utilizar el test han cambiado las características típicas de los sujetos que deben completarlo, el contexto en el que estudian o el criterio de rendimiento, puede no ser válido inferir que los sujetos que puntúen más alto van a rendir más. Lo que importa es la validez de las inferencias sobre lo que significan las puntuaciones en éste caso concreto.

Como el ejemplo anterior, pueden mencionarse otros. En general, para recoger información se utilizan diferentes procedimientos cuya elección viene determinada en parte por el tipo de modelo comportamental que guía al evaluador, dado que los tests, cuestionarios, códigos y sistemas de observación, etc., se han construido a partir de modelos teóricos concretos. Sin embargo, aun enfocando la evaluación desde un modelo comportamental determinado, a menudo pueden utilizarse –o construirse, si la evaluación tiene como objetivo facilitar la investigación psicológica– diferentes procedimientos, tests y técnicas de evaluación dependiendo de los supuestos sobre la metodología que resulta más eficaz, con lo que, dependiendo de la adecuación de los procedimientos utilizados y de la secuenciación de la recogida de la información, las inferencias y conclusiones a que se llegue serán más o menos válidas,

De un modo u otro, la mayoría de los autores coinciden utilizar la expresión “*validez de constructo*” para referirse a la validez en su sentido más global, esto es, al grado en que los razonamientos y la evidencia empírica aducidos sustentan la propiedad y adecuación de la interpretación de las puntuaciones de los tests y de la información proporcionada por otros procedimientos de evaluación (Cronbach y Meehl, 1955; Cronbach et al. 1963; Messick, 1989, 1995; Silva, 1989).

Sin embargo, la validez de constructo tiene diferentes facetas –de contenido, convergente, predictiva, cruzada, de tratamiento, social, ecológica–, facetas sobre las que volveremos en un capítulo posterior. Garantizar cada una de tales facetas o aspectos de la validez, facetas a las que, dependiendo de los intereses teóricos o aplicados, no siempre se concede la misma importancia, requiere el uso de métodos y procedimientos de actuación diferentes a lo largo del proceso de evaluación, métodos y procedimientos que, dependiendo de su aplicación, pueden condicionar la validez final del proceso seguido.

En consecuencia, en la medida en que nuestra disciplina debe ofrecer modelos válidos que guíen el proceso de evaluación, debe esclarecer la significación y validez de la metodología utilizada para garantizar la validez de las interpretacio-

nes y de las decisiones, tanto si la evaluación se realiza con el objetivo de facilitar la investigación dentro de las diferentes disciplinas de la Psicología, como si se realiza con fines aplicados –selección, clasificación de sujetos o modificación del comportamiento de los mismos o de las condiciones en que han de desarrollarse–.

#### **2.4. La concepción del psicólogo acerca del papel del sujeto o sujetos evaluados durante el proceso de evaluación condiciona el proceso y los resultados de ésta**

Cuando una persona pide ayuda a un psicólogo para resolver un problema éste comienza a recoger información guiado por sus ideas sobre la naturaleza del problema a abordar, por los objetivos a conseguir y por los criterios y condiciones que considera que deben darse para que sus inferencias sean válidas y sus decisiones útiles, ideas que sugieren que tipo de información buscar, cómo buscarla, qué instrumentos utilizar, etc. Sin embargo, al hacerlo a menudo no se tiene suficientemente en cuenta que el sujeto o sujetos con los que se interactúa no están pasivos frente al psicólogo, sino que, por el contrario, afrontan la evaluación desde unos supuestos y con unas expectativas sobre el papel de éste que les llevan a hacer inferencias continuas sobre el significado, validez y utilidad de lo que éste está haciendo, y a adoptar actitudes que pueden afectar tanto al proceso evaluador como a la aceptación de las líneas de intervención y, en el ámbito clínico, al abandono o no del proceso terapéutico (Bleyen, Vertommen y Audenhove, 1998; Seidenstücker y Roth, 1998).

Para que se entienda mejor lo que estamos diciendo, sugerimos al lector que se sitúe en el lugar del sujeto que aparece en el ejemplo siguiente, sujeto de 6 años –momento en que se está aprendiendo a leer y contar–, y que considere lo que pensaría y sentiría en cada una de las dos situaciones que se describen, así como la actitud con que, debido a la experiencia actual, afrontaría nuevas sesiones de evaluación. La profesora ha pedido ayuda al psicólogo porque el niño es muy distraído y va atrasado en prelectura e iniciación al cálculo. El psicólogo decide recoger información como sigue.

##### Situación 1:

A fin de determinar si es un niño intelectualmente retrasado, el psicólogo le pasa una prueba individual de inteligencia, el WPPSI.

Durante el paso de esta prueba estandarizada, el psicólogo va proponiendo las tareas de acuerdo con las instrucciones estándar: va preguntando el significado de distintas palabras, proponiendo tareas de asociación, etc. Escucha y observa al sujeto y va anotando sus contestaciones en la hoja de respuestas sin proporcionarle ningún tipo de retroalimentación. Tan sólo un “bien” o “vale” en tono neutro.

Al terminar la prueba, el niño sale muy serio. La maestra le pregunta qué ha hecho y el niño responde: “Nada, contestar lo que me preguntaba”. “¿Y qué tal?”, insiste aquella. “No sé...” [Mirando al suelo] No he sabido...” La deja y se va a jugar.

#### Situación 2 [Campione y Brown, 1990]

Puesto que uno de los problemas del niño es su aparente retraso en las actividades de iniciación al cálculo, el psicólogo decide plantear, entre otras cosas, una secuencia de problemas para observar no sólo si el niño es capaz de hacerlos, sino en qué medida el hecho de proporcionarle una secuencia estructurada de pistas –en caso de que las necesite– sirve de ayuda para que supere las dificultades. La interacción tiene lugar como sigue.

E: Mira, vamos a aprender a hacer una tarea muy interesante. ¿Te gustan las canicas?

¿Sí? Pues mira. Pedro tiene 5 canicas en su bolsa [Se le enseñan y se vuelven a guardar]. Ahora yo pongo 4 canicas más en su bolsa. [Se le muestran en la mano y se guardan en la bolsa, con lo que quedan fuera de la vista]. ¿Cuántas canicas hay *en total* en la bolsa?

S: [El sujeto parece haberse distraído mientras se le planteaba el problema y pregunta] ¿Qué?

E: (Pista 1: Se repite la pregunta) ¿Cuántas canicas hay *en total* en la bolsa?

[Si el sujeto responde incorrectamente pero no al azar –por ejemplo– si ha intentado contar con los dedos– se le van dando las siguientes pistas].

P2: Bueno, no está mal pero tampoco del todo bien ¿lo intentas otra vez?

P3: [Repetición del primer sumando]: Recuerda... tenía 5 canicas en su bolsa...

P4: [Repetición de la operación]: Y yo le puse algunas más...

P5: [Repetición de la cantidad añadida] Puse cuatro canicas más en la bolsa... Entonces, ¿cuántas canicas tiene ahora en su bolsa?

[Si el niño olvida las cantidades dadas, se le proporcionan las pistas siguientes]

P6 [Representación numérica del primer sumando] Al comienzo había 5 canicas en la bolsa. Entonces, ¿por qué no pones un 5 aquí [se le indica su pizarra] para acordarte?

P7 Y como luego he puesto 4 canicas más en la bolsa, ¿por qué no pones un 4 aquí [se le indica] para acordarte?[A lo largo del proceso anterior, tras cada pista se espera la reacción del sujeto de modo que, en el momento en que resuelva la tarea se le pueda decir]:

E: Estupendo. Lo has hecho muy bien. Has aprendido cómo averiguar cuántas canicas tiene Pedro al final.

La exploración puede seguir con problemas similares utilizando otros objetos y otras cantidades para determinar la capacidad de transferencia. En todos los casos, en la medida en que es necesario, se dan al sujeto pistas previstas de antemano y se refuerza su actuación del modo semejante a como acabamos de hacer.

Tanto en el primer caso como en el segundo se obtiene información mediante la que se trata de entender el problema del sujeto y decidir cómo actuar. En el primer caso se obtienen diversos índices sobre la inteligencia del sujeto, variable que se considera que puede estar determinado los problemas que éste presenta. En el segundo, por el contrario, dependiendo del tipo y número de ayudas que es preciso dar al sujeto para resolver el problema, se obtiene información sobre los factores específicos que determinan sus dificultades –carencia de estrategias para fijar la atención y recordar la información (repetición, etiquetado, etc.)– y sobre la rapidez con que responde a las ayudas que se le dan. Esto es, en los dos casos se está evaluando al sujeto. Sin embargo, y esto es lo que nos interesa subrayar, en el segundo caso se le sitúa en un contexto de enseñanza donde se le estimula y ayuda, mientras que en el primero se le enfrenta a sus eventuales fracasos. Esta diferencia, como habrá intuido el lector, hace que sujeto, activo y no pasivo frente a la situación de evaluación, interprete posiblemente de modo más positivo la segunda forma de evaluación que la primera, lo que contribuye a una mejor aceptación de la actuación del psicólogo en este momento y en el futuro, cuando tenga que afrontar situaciones semejantes.

Una situación similar se presenta en el ámbito clínico si el psicólogo, al evaluar al sujeto y tomar decisiones sobre cómo intervenir, lo hace sin tener en cuenta cómo éste se representa su problema y qué expectativas tiene respecto al proceso de evaluación e intervención. Al dejar de considerar que no sólo él está tomando decisiones, sino que también lo hace el sujeto, puede producirse un conflicto entre lo que el paciente espera y lo que experimenta que ocurre durante el proceso de evaluación e intervención, conflicto que puede dar lugar a un abandono prematuro del proceso terapéutico o a una creciente insatisfacción con el mismo (Bleyen y otros, 1998). Para que se aprecie lo que queremos comunicar, pedimos al lector que lea los siguientes ejemplos, poniéndose en el papel del sujeto entrevistado, y que preste atención a los sentimientos hacia el proceso de evaluación y terapia que genera en él el hecho de que el modo de actuar del entrevistador vaya en contra de sus expectativas.



Ejemplo 1: Una mujer acude al psicólogo porque las pautas de vida social que lleva –tiene que asistir a fiestas con el marido y mantener una serie de relaciones sociales que para ella no tienen sentido y que le aburren, haciéndole sentirse vacía–. Podría dejarlo todo, pero tiene miedo a las consecuencias y no se atreve a decidir, angustiándose cada vez que se pone a considerar la elección a la que se enfrenta.

P. Um... Mire, estoy hecha un lío. Cada vez soporto menos estar con otras personas. Mi marido es un ejecutivo que tiene que ir a menudo a fiestas, cócteles, etc., y quiere que le acompañe. Pero allí todo es ficticio. Te sonríen y, cuando das la vuelta, ya te están poniendo verde. Me pongo mala sólo de pensar que tengo que ir... y cuando vuelvo a casa estoy deprimida y con dolor de cabeza... No es que me sienta inferior ni nada por el estilo. De hecho sé que la gente suele decir que soy una persona encantadora, que caigo bien a todos... Y a veces hasta he llegado a creérmelo... Pero es mentira. Caes bien porque haces lo que esperan de ti, pero no eres tú misma... es una mascarada... Podría no ir, pero entonces, ¿qué diría mi marido? ¿Cómo reaccionaría? Lo mismo me deja... Si lo hiciera, yo no lo podría aguantar... La verdad es que no sé que hacer...

T. Ya veo... Está en una encrucijada y no sabe hacia dónde ir. Es eso lo que le pasa, ¿verdad? Se siente mal y quiere cambiar, pero ante la posibilidad de hacer daño a su marido y que este la deje se siente culpable y siente miedo. ¿No es así?

P. Ya se lo he dicho... Si usted supiera el aburrimiento que supone ir a esas fiestas y tener que oír sólo cosas como “¿Te has fijado en ese vestido? ¡Qué cosa más ordinaria!”, “Nos tiene encantados con su atención”, “Parece que van a nombrarle director general”, “Es estupendo esto de estar entre los que cuentan...” ¿Ha visto que sarta de estupideces? ¿Quién cuenta y para qué? Es una vida vacía. En el fondo se trata de matar el aburrimiento con el alcohol y hablando de los demás... A mí eso no me llena... Quiero cambiar pero...

T. Se siente mal de verdad, ¿no es cierto? Y vacía...

P. Sí, se lo acabo de decir, pero el problema no es ese. Es que no sé que hacer...

T. Sí, está claro cómo se siente, pero no parece tener fuerza para decidirse a cambiar...

P. Sí, claro. Piense que si lo hago, mi matrimonio podría irse al traste... Eso ya lo sé. ¿Y qué hago? No puedo seguir como estoy ahora... Es engañarme a mí misma... y dejarlo... entrar en un túnel del que no veo la salida...

T. Tiene que sentirse realmente mal pensando cómo salir y no sabiendo cómo.

P. Para eso he venido aquí, para que me ayude a ver claro.

T. Cierto, pero su problema es que tiene que escoger y no sabe qué hacer.

P. (Pausa)... ¿Y qué voy a hacer? ¿Ir a las fiestas y decir “Somos una panda de parásitos que no tenemos nada mejor que hacer”? ¿O no ir y que mi marido me diga que soy una rara y se líe con otra más joven? ¡No sabe usted como está el patio! Si una no espabila, la dejan y ¡A rey muerto, rey puesto!

T. Ya, no está segura de sí misma y teme perderle, ¿Es eso lo que le pasa?

P. No, estoy segura de mí, pero no sé que hacer porque ellos –mi marido incluido– tienen otras reglas...

T. Y usted no las acepta. Eso le causa problemas y, al tratar de cambiar, el panorama no le parece mejor...

P. Eso es lo que le he dicho al principio...

T. Siente una cosa, pero actúa en contra de lo que siente...

P. ¿Y de qué otro modo puedo actuar? ¿Acaso tengo alternativa?

T. Usted misma ha señalado las alternativas. El problema es que no se atreve a escoger...

P. [Mira en silencio al terapeuta con cara inexpresiva] Bueno... sí... no me trevo... tengo que seguir pensándolo...

En este caso el psicólogo –fiel al modelo psicológico desde el que interpreta y trata problemas como el señalado– enfrenta básicamente a la mujer con la necesidad de decidir, mostrándole la incongruencia entre lo que busca y lo que hace, pero sin ayudarle a manejar los factores que contribuyen a su indecisión. En casos como éste, los pacientes pueden plantearse abandonar el proceso de evaluación y terapia considerando que no están recibiendo la ayuda que esperaban.

Ejemplo 2: Un muchacho de 22 años con problemas de ansiedad, que vive en una residencia de estudiantes, acude al psicólogo con la idea de que éste es una persona que, ante todo, escucha y deja hablar, y espera de él que actúe en consecuencia y no de otro modo. El psicólogo, sin embargo actúa como muestra el siguiente fragmento de la entrevista

S. La gente es tremendamente egoísta. Cuando estoy con alguien que sólo habla de sí mismo, me pongo malo. Tengo compañeros con los que, si quiero hablar, tengo que preguntarles por lo que les interesa. Y si no, se terminó la conversación. Yo con ellos me siento mal... me siento mal casi siempre que...

T. [Interrumpiéndole] Veamos...¿Puede contarme la última ocasión en que se ha sentido mal al tener que hablar con sus compañeros?

S. ¿La última? Si es que es siempre lo mismo, da igual una vez que otra. Nadie te escucha y cada uno va a lo suyo... Nadie te pregunta lo que te pasa o se interesa por lo que te gusta... Me siento como un cero a la izquierda... Me siento mal... ¿Qué tengo que no me deja ser como los demás?

T. Ya, pero trate de recordar, es algo que nos ayudará a entender el problema. ¿Qué pasó la última ocasión en que se sintió mal al tener que hablar...

S. [Interrumpiendo] Pues eso... A nadie le interesas... hablas con unos y con otros... Uno te dice “¿Has visto el partido de ayer?” Y tu le contestas, pero si le hablas de lo que te interesa, va mirando a otro lado y no te hace ni caso.

T. Eso es algo más concreto. De modo que lo que le molesta es que la gente mire para otro lado cuando usted habla de lo que le interesa... ¿Le ocurre con mucha frecuencia que la gente mire a otro lado?

S. Escuche... No es cuestión de cuántas veces... Es cuestión de actitud... A nadie le interesa tu punto de vista... Nadie te escucha... cada uno va a lo suyo... Si es que cuando lo pienso...

T. ¿Le ocurre lo mismo con todas las personas o hay alguna o algunas en especial con las que le ocurra más a menudo?

S. Recuerdo que el otro día vino Juan, un compañero a mi cuarto. Venía con otro chico al que yo no conocía. Me preguntaron si quería ir al cine con ellos. Les dije que sí, pero que dependía de la película. Pero ellos ya habían decidido. Me sentí fatal. Todos son iguales.

T. ¿Se repiten muy a menudo situaciones como esta?

S. ¡Si pudiera cambiar de amigos!...

Como se puede apreciar, el psicólogo adopta un rol muy directivo, preguntando frecuentemente y de modo muy concreto para construir un modelo del modo en que la interacción entre las características personales del sujeto y las condiciones de su entorno determinan el problema. A pesar de que ha explicado al sujeto la necesidad de proceder de este modo, el sujeto se resistía a actuar como le pedían. Volvía a hablar de su tema una y otra vez. En situaciones como ésta, si la actitud del psicólogo no cambia, el sujeto puede abandonar el proceso por considerar que no se siente escuchado.

La concepción que el evaluador tiene del papel del sujeto y del modo en que su propia forma de actuar puede ser interpretada por éste, influye en el modo de plantear la evaluación. Por este motivo, tal concepción afecta tanto a la idea que el evaluador se hace de las posibilidades de cambio del sujeto como a la actitud de éste frente al proceso de evaluación-intervención y a los resultados de la ésta. En consecuencia, si no se tiene en cuenta el papel activo del sujeto durante la evaluación y no se busca conocer de qué modo se representa y valora el proceso en el que se halla inmerso, y si no se tiene en cuenta su punto de vista para intentar inducir en él actitudes positivas hacia el tratamiento y expectativas de mejora, *el proceso de evaluación* que, desde nuestro punto de vista, *es desde el principio intervención*, puede ser inadecuado.

## **2.5. La atención a los tipos de intervención disponibles entre los cuales es preciso escoger condiciona la organización y efectividad del proceso de evaluación**

Cuando recogemos información con el propósito de que nos sirva para tomar decisiones que permitan ayudar a las personas a cambiar, ya se trate en relación con problemas clínicos, educativos o de otro tipo, es fundamental que la información nos sirva no sólo para definir el problema, sino también para decidir cómo

intervenir, esto es, qué tipo de tratamiento realizar, con independencia de que, como hemos señalado en el apartado anterior, pueda ofrecerse o no al sujeto la posibilidad de decidir sobre el mismo (Verbaeke y Emmelkamp, 1998).

Puede pensarse que para decidir el tipo de intervención basta considerar qué tratamientos son eficaces, cuestión en relación con la cual y por lo que se refiere al ámbito clínico, cada vez son más numerosos los trabajos que ponen de manifiesto qué tratamientos funcionan y con qué problemas lo hacen, tal y como ha mostrado la reciente revisión realizada por Echeburúa sobre el tema. (Echeburúa, 1998).

Ciertamente, conocer la *eficacia* de una forma de intervención para un tipo de problemas, esto es, el grado en que permite la mejora e incluso desaparición de las dificultades del sujeto, permite, en caso de que aquéllos se presenten, orientar la evaluación hacia la búsqueda de la información precisa para organizar, implementar y valorar el impacto de la misma. Sin embargo, el mismo autor señala que, si se desea profundizar en el conocimiento de la eficacia de los distintos tipos de intervención, es necesario asignar tratamientos distintos a tipos de pacientes específicos en el ámbito de un mismo trastorno de modo que, por comparación, sea posible conocer su *eficiencia*, esto es, su eficacia relativa a la de otros tratamientos. Ahora bien, puede ocurrir que unos tratamientos sean más eficientes que otros pero para distintos tipos de sujetos. En este caso, sería preciso conocer qué características de los sujetos hacen que en unos casos sea más eficiente un tipo de tratamiento y en otros, otro. El ejemplo siguiente ilustra lo que queremos decir. Sugerimos al lector que trate de responder a la pregunta que en él se plantea antes de continuar leyendo los comentarios.

Imaginemos un sujeto que pide ayuda porque se siente desmotivado y deprimido. Entrevistado, señala que su vida es un fracaso, que no sirve para nada y que le dan ganas de quitarse la vida. Durante la entrevista y, con posterioridad a ésta, mediante cuestionarios el psicólogo evalúa la forma en que el sujeto tiende a explicarse los éxitos y los fracasos, descubriendo que presenta el patrón propio de lo que se conoce como “indefensión aprendida”. Tiende a atribuir sus éxitos, que siempre percibe como escasos, a factores que están fuera de su control –el azar o la intervención de otras personas–, mientras que atribuye sus fracasos a factores personales percibidos como relativamente estables e inmodificables –su falta de competencia y habilidades–. Ante estos resultados, decide que la terapia debe orientarse a modificar los patrones de atribución. Actuar así, sin embargo, puede ser ineficaz. ¿Por qué?

En casos como el anterior, no es lo mismo que el sujeto se sienta desmotivado y deprimido porque, aun habiendo muchos aspectos positivos en su vida, se

fije sólo en los aspectos negativos que porque su falta real de competencia y habilidades le haya impedido disfrutar de experiencias gratificantes ligadas a éxitos vitales profesionales o de otro tipo. En el primer caso, el origen de la experiencia de fracaso atribuido a su incompetencia e ineficacia personal se basa en procesos de inferencia sesgados, con lo que el tratamiento debería dirigirse a la corrección de éstos, como cree el psicólogo. En el segundo caso, por el contrario, sería preciso modificar las competencias y habilidades del sujeto para facilitar el logro de experiencias vitales que posibiliten la modificación del punto de vista del sujeto sobre sí mismo. Si esta fuera la situación del sujeto anterior, el tratamiento elegido por el psicólogo no habría resuelto el problema. Conocer, pues, no sólo la ausencia de expectativas positivas del sujeto debido a sus atribuciones, sino también el origen de las mismas es fundamental para seleccionar el tratamiento<sup>2</sup>.

Los hechos y ejemplos a que acabamos de referirnos exigen que el modelo del que se parta al evaluar considere no sólo las variables que permiten identificar y explicar el problema, sino también aquellas cuya utilidad radica en que permiten seleccionar entre tratamientos o formas de intervención alternativas. El hecho de que esta posibilidad se tenga en cuenta o no a la hora de realizar la evaluación condiciona, aunque sólo sea en parte, el desarrollo de la misma. En consecuencia, el psicólogo debe ser consciente la necesidad de organizar el proceso de evaluación de modo que facilite la selección de tratamientos eficaces de entre los disponibles, y su aplicación posterior.

## **2.6. La importancia que se concede a la valoración de los efectos de la intervención condiciona el proceso y los resultados de la evaluación**

Cualquier intervención, ya se trate de la selección de un sujeto para un puesto de trabajo, de la aplicación de medidas orientadas a la prevención o solución de los problemas de aprendizaje, desarrollo, adaptación o integración social de un alumno o un grupo de ellos, de la aplicación de tratamientos clínicos o de la realización de programas de actuación social, puede ser más o menos efectiva o no serlo en absoluto. Ante la eventual posibilidad de que esto ocurra, si se de-

---

2 Este mismo punto ha sido subrayado, entre otros, por Matthews y col. (1998) en relación con el papel modulador que parecen desempeñar las características de personalidad. Así, en los sujetos depresivos, el grado de *introversión* influye en que sea más efectivo utilizar medicación antidepresiva o terapia interpersonal. Igualmente, la *apertura a la experiencia* influye en la preferencia por terapias poco convencionales o terapias de tipo directivo.

Así mismo, desde la perspectiva de la evaluación y la terapia de conducta se acentúa la necesidad de ajustar el tratamiento a las características del paciente dado que un mismo tipo de problema en distintos sujetos puede ser causado por diferentes factores (Haynes, 1998). No obstante, distintos estudios revisados, entre otros, por Schulte (1992) y Emmelkamp (1994) han puesto de manifiesto que no siempre los tratamientos basados en el análisis funcional tienen mejores efectos que los tratamientos estandarizados. En los casos que no se da esa superioridad –por ejemplo, trastornos de ansiedad, obsesivo-compulsivos y depresión–, podría bastar con el diagnóstico clínico. En el resto de los casos sigue siendo necesario determinar qué tratamiento específico es adecuado para el sujeto que demanda la ayuda (Hayes, Nelson, y Jarret, 1987).

sea aprender de los errores y aciertos para mejorar la efectividad de las propias pautas de actuación, parece necesario que el proceso de evaluación proporcione información que permita responder, entre otras cuestiones, a preguntas como: *¿Qué efectos ha tenido la intervención? ¿Se han conseguido los objetivos perseguidos? ¿En qué medida? Si no se han conseguido, ¿a qué cabe atribuir la falta de logro de los mismos? ¿Qué componentes de la evaluación o de la intervención son los principales responsables de los resultados observados, positivos o negativos?*

La posibilidad de responder a estas cuestiones depende de un adecuado diseño del proceso de valoración, algo que requiere partir de modelos pertinentes, tanto si se trata de valorar la efectividad de decisiones de selección como tratamientos individuales (Echeburúa, 1998; Seligman, 1995, 1996) o programas de intervención dirigidos a colectivos o grupos sociales (Alonso Tapia, 1995, capítulo 8; Fernández-Ballesteros y otros, 1998). Por ello, en la medida en que se conceda importancia a la valoración de la intervención, el proceso de evaluación se verá afectado de diferentes modos dependiendo, además, del modelo que guíe el diseño de valoración, como ilustra el ejemplo siguiente. Como en otros casos, sugerimos al lector que trate de responder a la pregunta que se plantea al término del mismo antes de seguir leyendo.

Situación: En una ocasión una empresa fabricante de materiales de construcción encargó a otra especializada en recursos humanos la selección de diez personas para puestos tales como contable o de perfil similar –económico-administrativo–. La empresa contratante había tenido que pasar por una situación que resultaba negativa para la marcha del trabajo, el frecuente cese de las personas contratadas por marcharse a otras empresas que, curiosamente, no pagaban salarios significativamente más elevados. La empresa contratada para hacer la selección realizó su trabajo examinando los currículos de los candidatos, pasándoles determinadas pruebas y entrevistándoles para recoger información sobre la que basar la predicción de su idoneidad para el puesto.

Tres meses después de concluido el proceso, se preguntó a los responsables de la empresa si estaban satisfechos con las personas seleccionadas, recibíéndose una respuesta positiva en términos generales. No hubo ningún intento posterior de validar el proceso de selección. Sin embargo, cuando al año siguiente la empresa de selección se dirigió a su antiguo cliente para ofrecerle de nuevo sus servicios, se le indicó que nunca volverían a contratarlos, pues nueve de los diez seleccionados habían abandonado la empresa.

¿Con qué problema se enfrenta ahora la empresa de selección y cómo podría haberlo evitado?

Es inevitable que, en ocasiones, ocurran hechos como el anterior. Sin embargo, el problema no está en que ocurran, sino en que al no haberse diseñado

adecuadamente el proceso de valoración, la empresa de selección no ha sabido cómo evitarlos de nuevo. Para superar este problema podrían haberse utilizado diferentes estrategias. Por ejemplo, en el contrato podría haberse estipulado, por un lado, que los seleccionados se comprometían a completar a intervalos predeterminados un cuestionario que facilitase información cuantificable sobre el grado de satisfacción con el empleo en distintos aspectos, las causas del mismo, etc., y, por otro, que la empresa se comprometía a completar otro análogo sobre satisfacción con el empleado y, en caso de abandono de la empresa, sobre las razones de éste. La información obtenida por este procedimiento, en caso de que hubiera sido viable, o por cualquier otro, podría haberse puesto posteriormente en relación con la información disponible sobre las características de los sujetos, incrementando así la probabilidad de descubrir predictores de la estabilidad en el empleo.

Parece, pues, necesario, conocer de qué modo cabe diseñar el proceso de evaluación de modo que permita no sólo tomar las decisiones pertinentes relacionadas con la intervención, sino también valorar el grado en que ésta ha sido efectiva o no y determinar los factores que han contribuido a los resultados observados. Este problema se tratará, en consecuencia, al afrontar los criterios desde los que organizar los distintos procesos de evaluación.

## **2.7. El contexto dentro del que se realiza la evaluación influye en el planteamiento, desarrollo y uso de los resultados de la misma**

Con excepción de la evaluación realizada en el marco de la investigación, lo normal es que la tarea del evaluador se realice en el contexto y al servicio de instituciones y grupos con objetivos definidos a cuya consecución debe contribuir la evaluación, instituciones tales como, por ejemplo, los colegios, los hospitales, las empresas, los gobiernos, etc. Cada una de estas instituciones tiene su "cultura" respecto al modo de proceder a la hora de conseguir los objetivos buscados y, en particular, respecto al cometido del evaluador. Con el término cultura en este contexto nos referimos al modo de representarse qué es lo que debe conseguir el evaluador y qué cabe esperar que haga para conseguirlo. Por ejemplo, en el contexto clínico la evaluación suele centrarse en el sujeto y en el entorno familiar –aunque no exclusivamente–, se realiza una vez que los problemas se han presentado, y se orienta –en última instancia– a ayudar al sujeto a cambiar con el apoyo, a veces, de la familia. En la escuela, sin embargo, se busca sobre todo determinar el modo en que el entorno definido por el modo de actuar de los profesores y demás educadores al servicio de la consecución de los objetivos educativos debe dar ayudas a los alumnos para que progresen. Estas ayudas, a diferencia de lo que ocurre en el contexto clínico, son preferentemente de carácter preventivo pero, tanto si se actúa de modo preventivo como si no, requieren que la evaluación se centre en la identificación de las características del entorno es-

colar –clima motivacional, estilo docente, clima de disciplina, clima de convivencia, etc.–, y en el modo en que interactúan con las características de los alumnos. En el marco de la selección de personal, por otra parte, donde los objetivos son de tipo selectivo-clasificador y donde se busca predecir el grado de ajuste a los criterios de selección, el centro de la evaluación es fundamentalmente el sujeto. Y del mismo modo, otros contextos en donde el evaluador ha de desarrollar su trabajo –valoración de programas, psicología forense, etc.–, tienen también su propia cultura. Dado, pues, que un contexto abre posibilidades y pone límites al trabajo del evaluador diferentes de los que pone otro contexto, consideramos conveniente organizar la enseñanza de los procesos de evaluación en el marco de los contextos dentro de los cuales ésta debe llevarse a cabo. No obstante, hay un aspecto de esta coordenada de la evaluación que afecta a todos los contextos y que es preciso comentar.

Los miembros de los grupos en el marco de los cuales se desarrolla la evaluación realizan su trabajo de modos que pueden estar contribuyendo no sólo a favorecer sino también a obstaculizar los objetivos de la institución o la empresa. Por ejemplo, la actuación de un profesor puede estar contribuyendo a obstaculizar el progreso de sus alumnos debido al contexto creado por su modo de definir la actividad a realizar en clase, los mensajes sobre el significado de la misma, etc. En la empresa, el rendimiento de sus miembros puede diferir dependiendo del contexto organizacional creado por sus responsables. Y lo mismo cabría señalar en relación con otros contextos. Un gobierno que decide dotar de ordenadores a todos los centros escolares para facilitar el aprendizaje puede no conseguir su objetivo final de la forma deseada por deficiencias en el diseño del programa de actuación, etc.

Podría pensarse que los hechos anteriores no plantean ningún problema especial en relación con la evaluación, pues la actividad del profesor o el clima organizacional constituyen factores contextuales inmediatos a evaluar cuando se afrontan problemas como los mencionados. Sin embargo, los profesionales de una institución pueden diferir en la idea que tienen del papel del psicólogo en relación con los problemas que se plantean. Esta posibilidad puede dar lugar a que un enfoque de la evaluación que en principio parecería idóneo sea poco efectivo debido a las actitudes de las personas que configuran el contexto en que el psicólogo desarrolla su tarea. Por ejemplo, no es infrecuente que los profesores consideren que los problemas están en los alumnos, no en ellos mismos, lo que hace que esperen que el alumno sea evaluado y tratado fuera de clase para ver si así puede seguir el ritmo de los demás. Si el psicólogo responde a estas expectativas y evalúa el problema centrándose en el sujeto, su tarea puede ser ineficaz pues los resultados de la evaluación no le permitirán actuar sobre las variables que están determinando el problema. Si, por el contrario, trata de abordar el problema en su contexto sin tener en cuenta que las expectativas y actitudes del profesor forman parte del pro-



blema, es posible que la evaluación tampoco le permita conseguir sus objetivos. El ejemplo del muchacho de 11 años al que hacíamos referencia en el apartado 2.1 ilustra el problema al que nos referimos

¿De qué modo las ideas del profesor sobre la naturaleza del problema –la inquietud, agresividad, falta de atención y bajo rendimiento del sujeto– y sobre el rol del psicólogo pueden afectar en este caso al planteamiento de la evaluación? ¿Y de qué modo el planteamiento que se adopte puede afectar a las actitudes con que el profesor encara el problema y a la solución final de éste?

Si el profesor piensa que el problema es sólo del alumno, al enviar al niño al psicólogo espera que éste centre su actuación sobre el sujeto, adoptando la primera forma de evaluación que describíamos. Sin embargo, esta forma de actuar supone separar al sujeto de la clase, con lo que es más difícil que el profesor perciba desde el primer momento que el problema es el resultado de la interacción entre el sujeto y el entorno de trabajo constituido por las características de la tarea y por significado que tiene la realización de la misma, significado definido por el modo de actuar del profesor. Sin embargo, si el psicólogo plantea la necesidad de entrar en la clase para evaluar al sujeto en interacción, lo que supone no dejarse influir por el contexto creado por las expectativas del profesor, abre la posibilidad de evaluar la adecuación del contexto creado por aquél y, con ello, la de recoger información útil para explicar la naturaleza del problema.

Actuar en función de las expectativas del profesor o de los padres implica a unos y otros sólo de modo indirecto, a través de la entrevista, como informadores. El modo de actuación alternativo, por el contrario, implica al profesor como agente en la propia evaluación, ya que es posible pedirle que actúe de un modo u otro para observar cómo reacciona el alumno a la ayuda proporcionada, con lo que es más fácil que vea la necesidad de asumir las propuestas de cambio y que considere su viabilidad.

Así pues, a la hora de delimitar la adecuación o inadecuación de los procesos de evaluación es preciso tener en cuenta que los problemas del sujeto humano tienen lugar en contextos sociales que influyen en las opciones y modo de trabajo del psicólogo, influencia que puede ser negativa, como acabamos de ilustrar. El psicólogo deberá preguntarse, pues, si su modo de actuación responde a expectativas inadecuadas de las personas que constituyen el contexto social en el que se mueve, y en qué grado actuar en consecuencia puede impedir la consecución de los objetivos de la intervención.

Ya hace tiempo, Sundberg (1977), Adams y col. (1977) y Fernández-Ballesteros (1980), entre otros, subrayaron la importancia que tiene para la evaluación el considerar los diferentes sistemas relacionales en los que se haya inmerso el

sujeto a la hora de evaluar los posibles factores que determinan los problemas de interés. Por nuestra parte, creemos que debe tenerse en cuenta el “sistema en que se haya inmerso el propio evaluador” a la hora de crear modelos sobre el proceso de evaluación tal y como, por ejemplo, nosotros mismos hemos hecho en relación con la actividad evaluadora en el contexto escolar (Alonso Tapia, 1995, 1997*d*). Sin tener en cuenta este contexto, puede verse afectada la aceptación tanto de la evaluación como la de la intervención, el logro de los objetivos y, en consecuencia, la *validez social* del proceso seguido.

Hasta aquí hemos descrito lo que pueden considerarse las coordenadas generales dentro de las que, desde nuestro punto de vista, se desarrollan los procesos de evaluación psicológica. Estas coordenadas sugieren aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de realizar y valorar la actividad evaluadora. Sin embargo, no dicen nada acerca de los criterios desde los que valorar los diferentes tipos de procesos de evaluación, sus características y condicionantes, y desde los que desarrollar –cuando proceda– formas de actuación alternativas en todo o en parte a las existentes. Esta es tarea de los próximos capítulos en los que se exponen los supuestos básicos desde los que afrontar y desarrollar la evaluación en los principales contextos –no los únicos– en que trabaja el evaluador. En cada uno de ellos, tras señalar los objetivos que con más frecuencia se persiguen se abordará la exposición de los modelos teóricos que guían la evaluación y de los procesos en que ésta se concreta buscando optimizar las garantías de conseguir los objetivos. Todo ello, teniendo presente que los modelos y procesos cambian en función de los avances de la investigación relativa tanto al conocimiento psicológico en general como al de los procesos y técnicas de evaluación en particular. Esperamos que el examen conjunto de todos los capítulos proporcione una perspectiva suficiente de la concepción de la evaluación desde la que consideramos que cabe actuar de modo eficaz.



## Capítulo 2

# Procesos de evaluación en psicología clínica y de la salud



## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la psicología clínica y de la salud, la evaluación psicológica se realiza al servicio de una intervención cuyo objetivo final es *conseguir cambios* bien en los sujetos que experimentan problemas psicológicos o de salud ligados a su funcionamiento personal, bien en los contextos que contribuyen a la creación o mantenimiento de tales problemas, a fin de que tales cambios permitan el desarrollo personal de los sujetos evaluados, la mejora de su calidad de vida y el aumento de su satisfacción personal, así como evitar problemas a las personas de su entorno.

En el contexto de los objetivos señalados, y de acuerdo con las coordenadas de la evaluación descritas en el Capítulo 1, la articulación del proceso de evaluación plantea al psicólogo el problema de decidir, supuesta la demanda de ayuda, *desde qué supuestos y modelos afrontar el proceso de evaluación*, esto es, *qué variables personales y contextuales evaluar, y qué criterios seguir a la hora de recoger e integrar la información* –qué procedimientos, estrategias y técnicas utilizar– y cómo emplearla para la planificación y valoración de la intervención, de modo que la probabilidad de conseguir los resultados deseados sea óptima dentro de lo razonablemente esperable.

Además del problema anterior, el psicólogo debe decidir cómo ajustar el proceso de evaluación a dos hechos. Primero, al hecho de que los sujetos sean activos al enfrentarse al proceso de evaluación, proceso que se realiza a menudo a partir de la demanda realizada por personas ajenas a ellos mismos –familiares, autoridades judiciales, etc.–. Segundo, al hecho de que el proceso de evaluación se desarrolle en contextos sociales – la familia de un paciente, el personal de una residencia de ancianos, etc.–, contextos cuyas características pueden afectar al desarrollo del proceso de evaluación y a la efectividad de las actuaciones ligadas al mismo.

A lo largo de la historia de la evaluación psicológica han surgido diferentes modelos para dar respuesta al primero de los problemas planteados –modelo médico, modelo dinámico, modelo humanista, modelos conductuales, modelos basados en el aprendizaje social, etc.–. Estos modelos y sus variantes, sin embargo, difieren en el grado en que son aplicables a los distintos problemas que se presentan en los distintos contextos en que se realiza la evaluación, sugieren distintos modos de proceder a la hora de organizar la evaluación y la intervención y ofrecen distintas garantías en relación con el grado en que tales modos de proceder contribuyen a la consecución de los objetivos perseguidos. Por este motivo, en el presente capítulo se describen y valoran críticamente los modelos y procesos de evaluación que la psicología ofrece a la hora de trabajar en el ámbito de los problemas de desarrollo y ajuste personal e interpersonal, clínicos y

de salud, donde el objetivo es facilitar el cambio del sujeto y, eventualmente, de los aspectos del contexto vital que pueden estar influyendo en los problemas de aquel.

## **2. EVALUACIÓN PARA EL DIAGNÓSTICO: APORTACIONES DEL MODELO MÉDICO**

### **2.1. Razones para el diagnóstico clasificatorio**

Dado que el objetivo final de la evaluación en el contexto de problemas de ajuste y desarrollo personal, clínicos o de salud es ayudar a promover el cambio, un primer paso es delimitar el problema a tratar, delimitación que implica una cierta categorización del mismo, lo que no significa que ésta tenga que hacerse dentro de una categoría nosológica determinada. Sin embargo, diversas razones obligan a menudo a que el psicólogo se vea en la necesidad de realizar un diagnóstico de tipo clasificatorio del problema, con independencia del uso que el mismo vaya a tener después a la hora de decidir cómo ayudar al sujeto evaluado. Así, nos encontramos con *razones*:

- a) *De tipo estadístico.* La atención a los sujetos con problemas psicológicos se ha desarrollado a menudo en hospitales en los que era y es preciso llevar un registro uniforme de los tipos de problemas tratados.
- b) *De tipo clínico.* La necesidad y conveniencia de facilitar la comunicación entre los responsables del tratamiento de sujetos con problemas en su funcionamiento psicológico (Frances y col., 1991).
- c) *De tipo científico.* Se considera que, aunque difícil, es posible llegar a desarrollar una taxonomía en base a criterios no tanto de tipo fenomenológico, relativos a las características externas que manifiestan los sujetos que presentan los distintos problemas, sino etiológico, de respuesta al tratamiento, etc. (Carson, 1991)
- d) *De tipo pragmático.* La necesidad de contar con criterios de referencia para delimitar los tipos de casos a incluir en las investigaciones sobre un determinado problema psicopatológico.
- e) *De tipo evolutivo.* Para decidir si un comportamiento debe ser considerado como problema, especialmente en los niños, es necesario a menudo determinar si las características del mismo se desvían más de lo que cabe esperar desde un punto de vista evolutivo pues, en caso contrario, no sería preciso actuar de modo distinto a como se hace con el resto de los sujetos de la misma edad.

Se plantea así al psicólogo el problema de determinar desde qué supuestos y mediante qué procedimientos y estrategias llevar a cabo la evaluación, teniendo en cuenta las características de los sujetos evaluados y el contexto más amplio en el que ésta se ubica, que es el de ayudarles a cambiar. Esto es, *¿cómo llevar a cabo una evaluación orientada a la clasificación clínica, máximamente efectiva y con el menor número de consecuencias negativas para el sujeto?*

Ante este problema es preciso conocer qué factores influyen en el proceso mencionado, de modo que sea posible actuar maximizando la posibilidad de conseguir el objetivo perseguido de modo eficaz. Supuesto un conjunto de criterios o atributos que definan un determinado tipo de problema psicológico y que permitan diferenciarlo de otros problemas más o menos distintos, el proceso de evaluación es aparentemente sencillo: basta con recoger información de cada sujeto que muestre si posee o no los atributos mencionados y no otros que llevarían a clasificarlo en una categoría diferente. Sin embargo, esta sencillez es más aparente que real por varios motivos.

En primer lugar, al recoger información el psicólogo tiene como referente una u otra de las taxonomías que se usan para categorizar los distintos problemas psicológicos. Lo ideal es que una taxonomía clínica fuese científica en el sentido de estar organizada sobre la base de una serie de principios relacionados de modo lógico, aplicables de modo sistemático, y relacionados con la etiología, el pronóstico y la respuesta al tratamiento. No obstante, como se verá, esto no es así, por lo que el evaluador debe considerar las implicaciones de la mayor o menor validez del criterio de clasificación a la hora de desarrollar el proceso de evaluación.

En segundo lugar, una vez aceptada como referente una determinada taxonomía –un conjunto de criterios de clasificación–, es preciso recoger múltiples datos de información de distintos tipos e integrarlos para realizar una decisión diagnóstica utilizándola como guía. La recogida e integración de información, sin embargo, supone un proceso de formulación y contrastación de la probabilidad de distintas hipótesis diagnósticas, tarea en la que incluso profesionales expertos a menudo difieren y no sólo debido a sus conocimientos previos sobre la naturaleza de los problemas. Es, pues, necesario conocer qué factores influyen en el proceso de recogida e integración de información para introducir en el propio proceso los factores correctivos adecuados.

Finalmente, aunque se trate de un proceso orientado de modo inmediato a la clasificación, normalmente se realiza buscando que la información que posibilita la clasificación contribuya a decidir cómo ayudar a los sujetos a cambiar. Si esto es así, será preciso considerar, antes de señalar las implicaciones del diagnóstico para la intervención, qué evidencia hay que sustente la validez de las inferencias

realizadas al respecto. Pasamos, pues, a examinar cada uno de los puntos señalados.

## 2.2. Validez del criterio de clasificación

Como hemos señalado, los criterios definatorios de la taxonomía a utilizar como marco de referencia para la clasificación deben ser claros y responder a la naturaleza de los problemas realmente existentes. Ahora bien, ¿con qué se encuentra el psicólogo? O, planteado de otro modo, ¿qué características tienen las taxonomías que se le ofrecen y de qué modo debe tenerlas en cuenta a la hora del proceso de evaluación?

### 2.2.1. *Criterios diagnósticos de los problemas psicológicos: CIE-10 y DSM-IV-TR*

Actualmente existen dos taxonomías ampliamente difundidas para la clasificación de los problemas psicopatológicos, la *Clasificación Internacional de las Enfermedades*, en su versión 10 (CIE-10), desarrollada bajo el impulso de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992) y el *Manual Diagnóstico y Estadístico* en su versión IV (DSM-IV), desarrollado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994) (Cuadro 2.1). Aunque hay ciertas diferencias entre ambos sistemas de clasificación (Alarcón, 1995), el manual español del DSM-IV establece mediante códigos las equivalencias, lo que facilita la comparabilidad. Así mismo, existe una taxonomía para los problemas de los niños más pequeños, los CD: 0-3 (Greenspan y Wieder, 1994), desarrollada debido a las limitaciones de las taxonomías generales en relación con los problemas de las primeras edades (Domenech-Llabería, 1998)

La CIE-10 es una taxonomía fundamentalmente descriptiva y atórica, basada en las características y síntomas en que se manifiestan los problemas. Como muestra el Cuadro 2.1, incluye 11 grandes grupos de trastornos. Dentro del conjunto de estos once grupos incluye 100 categorías diagnósticas que integran 329 subcategorías clínicas. Para cada trastorno se describen sus características principales, las asociadas y las directrices diagnósticas propiamente dichas. Los criterios reconocen el hecho de que, debido a como se presentan los casos, el diagnóstico puede verse más o menos apoyado por los datos, pudiendo ser sólo tentativo, provisional o fiable. La propia taxonomía se considera una herramienta en desarrollo, con importantes limitaciones en cuanto a su adecuación a los problemas tal y como se manifiestan, por lo que permite e incluso estimula la realización de diagnósticos múltiples.



Cuadro 2.1: Categorías generales de la CIE-10 y del DSM-IV

CIE - 10	DSM - IV
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos de inicio en la niñez y la adolescencia</li> <li>• Trastornos del desarrollo psicológico</li> <li>• Trastornos orgánicos</li> <li>• Trastornos por retraso mental</li> <li>• Trastornos debidos al consumo de sustancias</li> <li>• Trastornos esquizofrénicos y esquizotípicos</li> <li>• Trastornos afectivos</li> <li>• Trastornos neuróticos y relacionados con el estrés</li> <li>• Trastornos asociados con trastornos fisiológicos y factores físicos</li> <li>• Trastornos de personalidad</li> <li>• Trastornos no especificados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos de inicio en la niñez y la adolescencia</li> <li>• Delirium, demencia, trastornos amnésicos y otros trastornos cognoscitivos</li> <li>• Trastornos mentales por enfermedad médica</li> <li>• Trastornos relacionados con sustancias</li> <li>• Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos</li> <li>• Trastornos del estado de ánimo</li> <li>• Trastornos de ansiedad</li> <li>• Trastornos somatomorfos</li> <li>• Trastornos facticios (fingimiento de síntomas)</li> <li>• Trastornos disociativos</li> <li>• Trastornos sexuales y de la identidad sexual</li> <li>• Trastornos de la conducta alimentaria</li> <li>• Trastornos del sueño</li> <li>• Trastornos del control de los impulsos (no clasificados en otros apartados)</li> <li>• Trastornos adaptativos</li> <li>• Trastornos de la personalidad.</li> <li>• Otros trastornos que pueden ser objeto de atención clínica</li> </ul>

El DSM-IV, por otro lado, parte de una definición de *trastorno mental*, ya presente en el DSM-III, como “*síndrome o patrón conductual o psicológico clínicamente significativo en términos de malestar, disminución funcional resultante y riesgos de dolor, incapacidad, restricción de la libertad o muerte*”. Al enfatizar los componentes psicológicos y conductuales del cuadro clínico, así como las disfunciones biológicas potencialmente subyacentes, se opta por una orientación biológica y conductual. No se rechaza el interés por las corrientes psicodinámicas y de psiquiatría familiar, pero no se consideran las contribuciones de estas corrientes como componentes formales del sistema diagnóstico (Frances y otros, 1990; Alarcón, 1995). Busca separar lo normal de lo patológico más que la CIE-10, lo que da lugar a un sistema de clasificación más rígido.

En cuanto a su estructura, incluye 16 grandes grupos diagnósticos, que se presentan en el Cuadro 2.1 para su comparación con los de la CIE-10. Estos grupos, en conjunto, incluyen 366 categorías diagnósticas, cada una de las cuales se describe de acuerdo con el siguiente patrón de características: Criterios diagnósticos (características clínicas fundamentales ilustradas con numerosos ejemplos para hacerlas operativas), rasgos y trastornos asociados (características no esenciales para el diagnóstico, pero sí para apreciar el conjunto de la sintomatología –incluye datos de laboratorio, etc.–), rasgos específicos relacionados con la edad, la cultura o el sexo (pueden afectar a la valoración de determinadas conductas como patológicas), prevalencia, incidencia y riesgo (información epidemiológica básica), curso clínico de la enfermedad (forma de inicio, patrón clínico –episódico, recurrente o continuo–, duración y evolución), complicaciones psicológicas o sociales, patrón familiar (manifestaciones relacionadas en el grupo familiar), diagnóstico diferencial (condiciones que permiten individualizar el cuadro de estudio) y factores predisponentes (características premórbidas y factores de riesgo).

Finalmente, el DSM-IV permite la evaluación del trastorno en relación con cinco ejes mediante los que se pretende posibilitar la consideración del problema desde distintas perspectivas que den una imagen integral del paciente, su patología y sus circunstancias. El primer eje corresponde propiamente a la clasificación del trastorno clínico, e incluye las categorías recogidas en el Cuadro 2.1. El Eje 2 permite situar el problema en el marco de los trastornos de la personalidad, esto es, en lugar considerarlo como una enfermedad con aparición, remisión, recaídas, etc., se le puede considerar como un patrón de respuesta disfuncional estable que causa problema a sí mismo o a otros (Mattews y otros, 1998). El Eje 3 permite recoger las enfermedades físicas que pueden ser relevantes para la comprensión del problema psicológico, mientras que el Eje 4 considera los problemas ambientales o psicosociales que por su influjo en el sujeto pueden estar creando, potenciando o dificultando la solución de sus problemas. Finalmente, el Eje 5 evalúa el nivel global de funcionamiento del sujeto mediante una escala.

En cuanto al DC: 0-3, desarrollado para la clasificación de los problemas infantiles, permite la evaluación de éstos en relación con cinco ejes: 1) Diagnóstico primario, que incluye siete subcategorías de trastornos –estrés postraumático, trastornos del afecto, de la adaptación, de la regulación, del sueño, de la conducta alimentaria y de la relación y la comunicación–; 2) trastornos de la interacción, eje al que se presta especial atención; 3) trastornos médicos y del desarrollo; 4) factores psicosociales de estrés y 5) nivel de desarrollo emocional.

### *2.2.2. Limitaciones de los criterios de categorización diagnóstica*

Numerosos estudios revisados, entre otros, por Clark, Watson y Reynolds (1995), han puesto de manifiesto las limitaciones que las taxonomías diagnósti-

cas de los problemas de los sujetos adultos presentan en general y, en especial, el DSM-IV. En consecuencia, el psicólogo debe conocer cuáles son las limitaciones de cada taxonomía a la hora de tomarla como referente para tratar de evaluar los problemas de los sujetos. En cuanto a la CD:0-3, se trata de una taxonomía que los propios autores definen como provisional, dado que intenta clasificar unos trastornos que en muchos casos no están bien delimitados ni aceptados como tales, como ocurre con la depresión antes de los dos años, lo que limita su utilidad pese a suponer un avance importante (Domenech-Llabería, 1998). Pasamos, pues, a describir las limitaciones aludidas, a fin de poder deducir sus implicaciones para el proceso de evaluación.

### *Carencia de un principio unificador del sistema*

La primera limitación que tienen las taxonomías existentes es que no son científicas en el sentido de que no hay un conjunto de principios lógicamente relacionados que se aplique de modo sistemático a la hora de la clasificación, sino un conjunto de criterios heterogéneos. Esto puede comprobarse, por ejemplo, examinando los criterios que definen las distintas categorías generales del DSM-IV. Así, puede comprobarse que 11 de ellas se basan fundamentalmente en la descripción de síntomas externos, esto es, en el aspecto más superficial de los problemas psicopatológicos (ejemplo: trastornos del sueño, de la conducta alimentaria, del estado de ánimo, etc.). La categoría "Trastornos de inicio en la niñez y la adolescencia", por el contrario, se define sobre la base del momento de comienzo e incluye problemas con sintomatología muy heterogénea. Otras categorías como los "Trastornos adaptativos" agrupa los problemas en base a una etiología común (ejemplo: la reacción maladaptativa frente a un estresor). Se trata, pues, de un sistema de categorización en el que el diagnóstico se apoya en que el sujeto reúna un cierto número de criterios a los que se concede igual peso, que se pretende que sea útil para entenderse, consensuado, pero que no se basa en criterios que demuestren su validez científica en relación con la etiología, el pronóstico o la respuesta potencial al tratamiento (APA, 1994, p. xxii; Monedero, 1996).

Además de la carencia de un principio organizador, la distinción entre síndromes clínicos y trastornos de personalidad parece cuestionable tanto por razones teóricas como empíricas (Frances y otros, 1991; Livesley y otros, 1994; Widiger y Shea, 1991), así como la ubicación específica de algunas categorías diagnósticas. Por ejemplo, los límites entre el trastorno por evitación y la fobia social generalizada son difíciles de establecer (Widiger, 1992).

### *Comorbidad*

Un segundo problema radica en el fenómeno conocido como *comorbidad*, a saber, la presencia simultánea de dos o más trastornos en el mismo sujeto, hecho

que tiene importantes implicaciones diagnósticas y terapéuticas. Aunque parece cierto que el método de diagnóstico utilizado –autoinformes versus entrevistas– afecta a la tasa de sujetos que presentan más de un trastorno, siendo mayor si se usa el primero de los métodos señalados (Zimmerman y otros, 1991), lo cierto es que la tasa puede llegar a alcanzar porcentajes muy altos.

En Estados Unidos, por ejemplo, si se considera el conjunto de sujetos que buscan ayuda, cerca del 60% presenta más de un trastorno, cifra que asciende al 90% en el caso de los trastornos más severos (Robins y otros, 1991). Por otra parte, si en lugar de considerar el conjunto de personas que presentan trastornos en la población, tal y como aparece en los estudios epidemiológicos, se considera sólo la población que recibe ayuda clínica, todos los trastornos que aparecen en el Eje 1 del DSM-IV presentan elevadas tasas de comorbidad –llegan al 93% en algunos casos–, siendo aún mayores en el caso de los trastornos de personalidad (Eje 2) (Clark y otros, 1995).

Más aún, al parecer la comorbidad no es un fenómeno azaroso, esto es, los trastornos de cada tipo tienden a asociarse selectiva y sistemáticamente. Por ejemplo, los distintos trastornos de ansiedad tienden a asociarse entre sí y con la depresión, los problemas de alcoholismo y los trastornos de personalidad (Brown y Barlow, 1992). Los trastornos de tipo somatomorfo –hipocondría, etc.– tienden a presentarse juntamente con ansiedad, depresión, abuso de sustancias y trastornos de personalidad (Kirmayer y otros, 1994). La razón de estas asociaciones a menudo se debe a problemas del sistema taxonómico mismo, que permite asignar diferentes diagnósticos a lo que, en realidad, no son sino diferentes manifestaciones de un único problema (Brown y Barlow, 1992). En otras ocasiones, sin embargo, lo que ocurre es que un problema lleva a otros. Por ejemplo, la fobia social puede llevar a beber o a abusar de sustancias que den ánimo cuando es necesario interactuar con otros (Schneier y otros, 1992).

Por otra parte, la presencia de múltiples trastornos, que suele ser la situación más frecuente, tiene implicaciones distintas en relación con el pronóstico y el tratamiento de las que tiene el hecho de presentar un sólo trastorno. La comorbidad suele llevar aparejada la tendencia a la cronificación, un peor pronóstico y una respuesta peor al tratamiento (Keller y otros, 1992).

### *Heterogeneidad*

El hecho de que el sistema de clasificación del DSM-IV conceda igual peso a los distintos criterios en los que se apoyan los diagnósticos permite que los sujetos clasificados dentro de una misma categoría presenten perfiles psicopatológicos muy heterogéneos. Consideremos, por ejemplo, las siguientes características que, de acuerdo con el DSM-IV, definen el “trastorno límite de la personalidad”:

1. El sujeto realiza esfuerzos frenéticos para evitar un abandono real o imaginario
2. Su patrón de relaciones interpersonales se caracteriza porque éstas son inestables e intensas, oscilando entre los extremos de idealización y devaluación.
3. Tiene alterada su identidad: su auto-imagen y el sentido de sí mismo son acusada y persistentemente inestables.
4. Presenta al menos en dos áreas una impulsividad potencialmente dañina para sí mismo (ej.: gastos, sexo, abuso de sustancias, conducción temeraria, atracones de comida).
5. Presenta comportamientos, intentos o amenazas suicidas recurrentes, o comportamientos de auto-mutilación.
6. Presenta inestabilidad afectiva debida a una notable reactividad del estado de ánimo (ej.: episodios de intensa disforia, irritabilidad o ansiedad, que suelen durar unas horas y rara vez unos días).
7. Presenta sentimientos crónicos de vacío.
8. Presenta ira inapropiada e intensa, o dificultades para controlarla (ej.: muestras frecuentes de mal genio, enfado constante, peleas físicas recurrentes)
9. Presenta ideación paranoide transitoria relacionada con el estrés o síntomas disociativos graves.

Para recibir este diagnóstico basta con que se hallen presentes cinco de las nueve características señaladas. Este hecho puede dar lugar a que dos sujetos reciban un mismo diagnóstico y sólo tengan una característica en común. Por ejemplo, un sujeto podría presentar las características 1, 2, 3, 6 y 7 mientras que otro podría presentar las características 4, 5, 6, 8 y 9. Estos dos sujetos sólo tendrían en común la inestabilidad afectiva, pero el resto de las características mostrarían formas de actuar tan distintas que difícilmente hacen pensar en una patología común. Por otra parte, además de la heterogeneidad intragrupo hay que considerar la que se produce bajo la rúbrica “trastorno no especificado”. Hay una gran proporción de sujetos cuyas peculiaridades hacen que no alcancen el umbral necesario para su inclusión en alguna de las categorías especificadas, lo que da lugar a una categoría de sujetos con características muy heterogéneas.

#### *Limitaciones de los criterios: implicaciones para la evaluación*

La primera de las limitaciones señaladas –el hecho de que las taxonomías existentes no obedezcan a la aplicación sistemática de principios lógicamente relacionados o, lo que es igual, la *carencia de un principio unificador del sistema*–

plantea el problema de la validez de la categorización. Aunque el evaluador llegue a clasificar el problema en relación con los criterios del DSM-IV, ¿qué significado tiene desde un punto de vista científico? ¿Tiene algún valor unívoco de tipo explicativo, pronóstico o clínico el que se ubique a un sujeto dentro de una categoría y no de otra? La respuesta es que no. Por ello, si es preciso que el evaluador realice un diagnóstico taxonómico, parece deseable cambiar el sistema. Sin embargo, en la medida en que el evaluador tiene que trabajar con el sistema existente, debe hacerlo consciente del carácter provisional de la categorización y de la necesidad de estar atento a las aportaciones que puedan mejorar el sistema utilizado.

En cuanto al fenómeno de la *comorbidad*, tiene importantes implicaciones que deben tenerse en cuenta a durante el proceso de evaluación cuando lo que se busca es la categorización del problema:

- a) En primer lugar, el evaluador debe orientarse desde el principio hacia la multicategorización, pues lo contrario supondría la imposibilidad de recoger de modo realista los diferentes problemas que pueden tener los sujetos. Esto, sin embargo, pone de manifiesto las limitaciones del sistema utilizado como criterio de clasificación, lo que supone que debería cambiarse..
- b) En segundo lugar, parece conveniente que el evaluador, supuesto que haya clasificado tentativamente el trastorno en una categoría, oriente de modo sistemático la exploración hacia la búsqueda de los trastornos con los que suele relacionarse de modo habitual.
- c) En tercer lugar, en la medida en que se llegue a la multicategorización debido al fenómeno de la comorbidad, parece necesario cuestionar el eventual significado etiológico, pronóstico y terapéutico que pueda tener el diagnóstico principal, pues la presencia de múltiples trastornos puede modificar la etiología, el pronóstico y la respuesta a los posibles tratamientos.
- d) Finalmente, si lo que se busca con la categorización es seleccionar sujetos con características comunes con el fin de realizar investigaciones psicopatológicas, el evaluador debe cuestionarse el sentido que puede tener su actividad, pues los sujetos del grupo seleccionado pueden diferir notablemente en los trastornos psicopatológicos que presentan, algo que nosotros mismos hemos encontrado trabajando con alcohólicos (García y Alonso Tapia, 1989).

El fenómeno de la *heterogeneidad*, por otra parte, plantea un problema importante a la hora de determinar no ya si la clasificación de un sujeto en una categoría es correcta, sino la validez y significado de la propia categorización. ¿Qué implicaciones etiológicas, predictivas y terapéuticas puede tener tal categorización? ¿Tiene valor práctico alguno? Si se debe realizar la clasificación del problema necesariamente, es preciso que el evaluador haga explícito en cada caso

el problema que plantea la heterogeneidad que subyace tras la etiqueta común, a fin de que poco a poco la situación pueda cambiar. De hecho, se han intentado desarrollar agrupamientos más homogéneos e incluso se ha sugerido la necesidad de abordar la clasificación en forma dimensional en algunos casos, punto que pasamos a examinar.

### *2.2.3. Otros criterios de clasificación: modelo dimensional*

Las dificultades de los criterios de clasificación recogidos en la CIE-10 y en el DSM-IV han llevado a distintos autores a subrayar la necesidad de utilizar otro tipo de criterios, como son los de tipo etiológico (Andreasen y Carpenter, 1993) o los basados en la dimensionalización de las variables relevantes (Alarcón, 1995; Clark, 1999, 2007; Clark y otros, 1995; Harvey, Watkins, Mansell y Shafran, 2004; Matthews y otros, 1998; Widiger y Sankis, 2000).

Por lo que se refiere a la utilización de criterios etiológicos, es cierto que si se dispusiera de los mismos se podría entender tanto el núcleo del problema como la heterogeneidad de sus manifestaciones. El inconveniente es que en muchos casos no se conocen las causas de los problemas y que ni siquiera se puede inferir la posibilidad de una etiología común sobre la base de una respuesta similar a un mismo tipo de tratamiento.

En cuanto a la idea de realizar una categorización dimensional, ha sido defendida sobre todo por los investigadores de los trastornos de la personalidad, de la esquizofrenia, de los trastornos de ansiedad, de los trastornos en el control de los impulsos y de los derivados del abuso de sustancias. Así, por ejemplo, en relación con los “desórdenes de personalidad”, la revisión realizada por Clark (2007) ha puesto de manifiesto que utilizar una clasificación dimensional basada en el modelo de los cinco grandes o en algunos de los modelos que se han propuesto como alternativa al mismo –por ejemplo, modelos jerárquicos con dos superfactores (resiliencia y control) (Carroll, 2002), cinco factores intermedios y un número por determinar de factores más específicos (Samuel y Widiger, 2006) permite una mejor organización de los desórdenes de personalidad, si bien se reconoce que aún hacen falta estudios adicionales que demuestren a) la estructura final a tener en cuenta (Block, 2001), y b) la utilidad clínica de la evaluación de la personalidad disfuncional sobre la base del modelo de rasgos, dado que los rasgos son descripciones que necesitan ser explicadas (Block, 2001). De modo semejante, en relación con la esquizofrenia, una de las categorías con mayor variabilidad intragrupo, a partir de los estudios factoriales sobre el modo de agruparse los síntomas se ha sugerido que se abandone el sistema categorial de cinco tipos del DSM-IV (tipos paranoide, desorganizado, catatónico, indiferenciado y residual) y que se clasifique a los sujetos en función de su posición en tres ejes definidos por la pobreza psicomotora (disminución del movimiento espon-

táneo, embotamiento del afecto, pobreza del habla), la desorganización (trastornos de la forma del habla y el pensamiento) y distorsión de la realidad (ideas delirantes y alucinaciones). Algo similar ocurre con el trastorno esquizoafectivo, donde la respuesta al tratamiento sugiere que hay un subgrupo más esquizoide y otro más afectivo; con los trastornos de la alimentación, con los derivados del abuso de sustancias, con la personalidad antisocial, y con los trastornos de ansiedad, fobia social, trastorno obsesivo-compulsivo y trastornos del estado de ánimo, entre otros.

Algunos autores sugieren, incluso, pasar a un diagnóstico basado en la dimensionalización de síntomas específicos como, por ejemplo, el delirio (Vázquez, Valiente y Díez Alegría, 1999). Esto es, sería preciso olvidarse de las categorías psicopatológicas tradicionales como esquizofrenia, de la que es uno de los criterios de clasificación, para centrarse en el síntoma entendido como variable continua en la que es posible considerar varias dimensiones, tales como “convicción” (grado en que se cree que una creencia es verdadera), “desorganización” (grado de sistematización y consistencia de la creencia), “extravagancia” (grado de rareza de la creencia), “extensión” (grado en que la creencia involucra otras áreas de la vida) y “presión” (grado de preocupación e inquietud que le crea la creencia) (Kendler, Glazer y Morgenstern, 1983). Estas dimensiones han permitido poner de manifiesto la gran variabilidad de la forma en que se manifiestan los delirios a través del tiempo, no correspondiéndose los cambios en unas dimensiones con los cambios en las demás (Sharp y otros, 1996).

Utilizar un modelo dimensional tiene dos ventajas importantes. Por un parte, reduciría el elevado número de categorías diagnósticas existente actualmente y supondría conceder la adecuada relevancia a un factor crítico como es la severidad del trastorno. Sin embargo, pese a los avances que se están realizando en el establecimiento de relaciones entre dimensiones de la personalidad y psicopatología (Matthews y otros, 1998; Clark, 2007), no se ha aceptado el modelo dimensional por varias razones. Por una parte, “no hay acuerdo sobre cuáles serían las dimensiones adecuadas a utilizar para la clasificación” (APA, 1994, pág. xxii). Esto se debe a que el término “dimensión” puede significar diferentes cosas (dimensiones correspondientes a rasgos de personalidad, grados de severidad atribuibles a conjuntos delimitados de síntomas, clases de vulnerabilidades genéticas subyacentes a los trastornos, parámetros biológicos específicos, grado en que un síntoma presenta diferentes propiedades, etc.). Por otra parte, porque oponer a priori un modelo dimensional a uno categorial no es aceptable, pues es una cuestión empírica y no teórica determinar la adecuación de uno u otro.

En cualquier caso, con vistas al proceso de evaluación lo que es claro es que el evaluador, hoy por hoy, no dispone tampoco de un modelo dimensional científicamente válido y admitido universalmente. Por ello, si se ve obligado a



realizar una clasificación por las razones inicialmente expuestas, debe utilizar provisionalmente las taxonomías existentes, consciente de las limitaciones de las mismas, cuestionando su adecuación en la medida en que sea necesario y, en cualquier caso, considerando las implicaciones para la evaluación señaladas en el apartado anterior. Pero, precisamente por estas limitaciones, parece necesario que tenga presentes los desarrollos recientes para, en la medida de lo posible y con carácter experimental, ir examinando la viabilidad de modelos alternativos.

### 2.3. Estrategias de evaluación y garantías de validez del procedimiento

#### 2.3.1. Factores que influyen en los errores de clasificación

Precisa o no, una vez definida la taxonomía que constituye el criterio sobre la base del que determinar si el sujeto presenta algún problema que necesite tratamiento clínico, ésta sirve como referente a la hora de determinar qué tipo de información recoger durante el proceso de evaluación. Con este fin, se proporcionan al usuario de la taxonomía tablas y árboles de decisión para el diagnóstico diferencial (First, Frances y Pincus, 1996). Las tablas, una de las cuales se presenta en el Cuadro 2.2, permiten asegurarse de que se han descartado otras posibilidades al realizar la clasificación o diagnóstico diferencial. En cuanto a los árboles de decisión, facilitan la realización del diagnóstico proporcionando criterios de decisión que pueden explicar cada síntoma, tal y como ilustra el Cuadro 2.3 en relación con la ideación y las tentativas de suicidio.

Cuadro 2.2. Tabla para el diagnóstico diferencial del trastorno límite de personalidad. (First, Frances y Pincus, 1996)

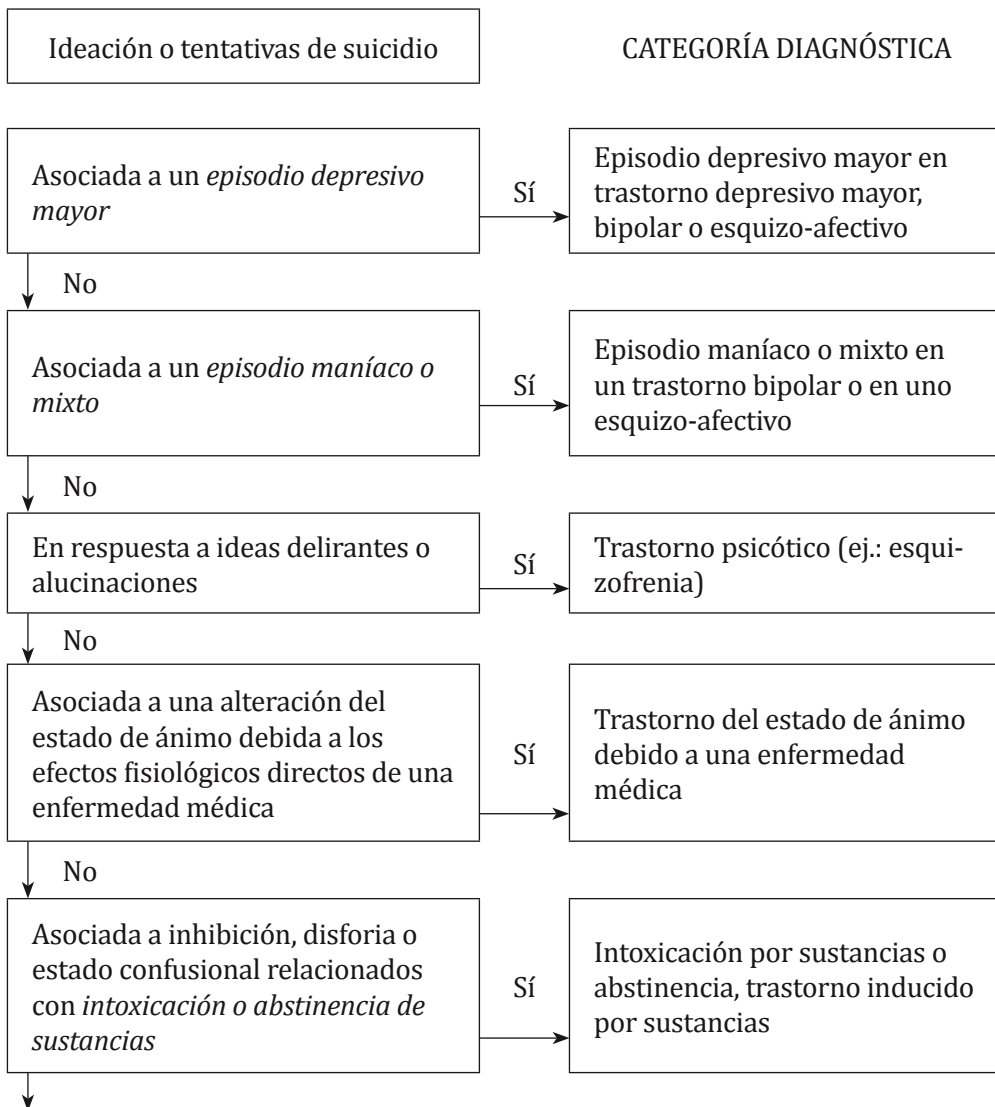
<i>El Trastorno Límite de la Personalidad Debe diferenciarse de...</i>	<i>En contraposición al Trastorno Límite de la Personalidad, el otro trastorno...</i>
Trastorno histriónico de la personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se caracteriza por autodestructividad, discusiones coléricas ni sentimientos crónicos y profundos de vacío y soledad.</li> </ul>
Ideación o ilusiones paranoides en el trastorno paranoico de la personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por ideación paranoide, que es menos reactiva en situaciones interpersonales y menos dirigida a la consecución de apoyo externo.</li> </ul>

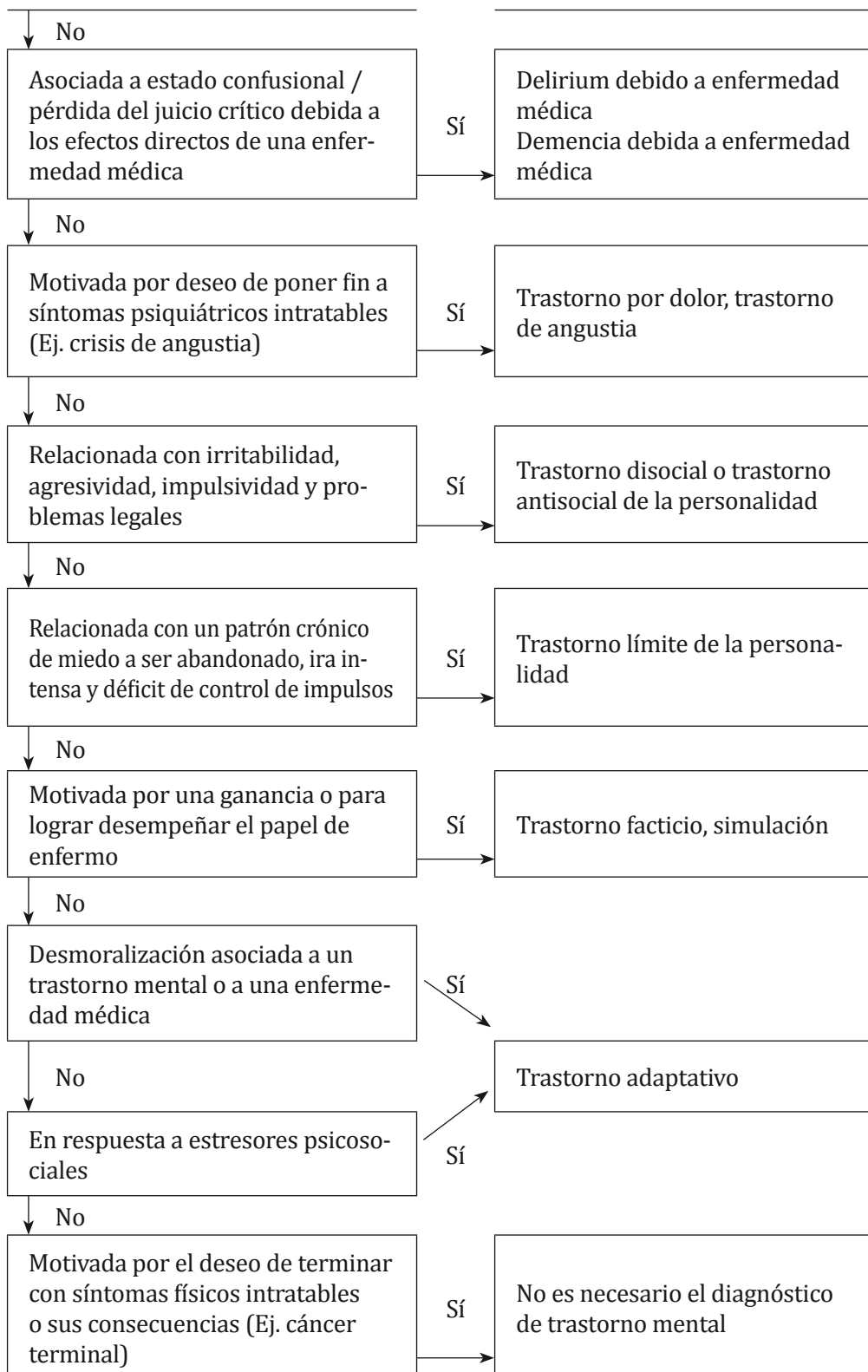
Ideación paranoide o reacciones de ira de poca intensidad en el trastorno paranoide y en el narcisista de la personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por una auto-imagen relativamente estable y por una falta relativa de auto-destructividad, impulsividad y preocupación por ser abandonado</li> </ul>
Comportamiento manipulador en el trastorno antisocial de la personalidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por un comportamiento manipulador motivado por un deseo de poder, provecho o ganancia material, más que por un deseo de ser cuidado</li> </ul>
Preocupación por ser abandonado en el trastorno de personalidad por dependencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por una reacción frente a la amenaza de ser abandonado con apaciguamiento y sumisión cada vez mayores, e intentos de buscar una relación sustitutiva de la que obtener cariño y apoyo.</li> </ul>
Cambio de personalidad debido a una enfermedad médica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por un cambio de personalidad relacionado con los efectos directos de una enfermedad médica.</li> </ul>
Problema de identidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por preocupaciones sobre la propia identidad que se relacionan con una fase del desarrollo</li> </ul>

Por ejemplo, si una persona se presenta con sintomatología depresiva, para poder determinar si padece un “episodio depresivo mayor”, de acuerdo con el DSM-IV, una vez descartada la posibilidad de que tales síntomas se deban a enfermedades médicas o al abuso de alguna sustancia, sería preciso buscar información sobre la presencia o ausencia de los nueve síntomas que definen el episodio depresivo mayor (estado de ánimo depresivo, pérdida de interés o capacidad para el placer, pérdida importante de peso o del apetito o aumento de peso o del apetito, insomnio o hipersomnía, agitación o enlentecimiento psicomotores, fatiga o pérdida de energía, sentimientos de inutilidad o culpa excesivos, incapacidad para concentrarse y decidir, y pensamientos recurrentes de muerte), siendo obligatorio que estén presentes los dos primeros. Así mismo, como sugiere la tabla correspondiente para el diagnóstico diferencial, sería preciso que no estuviesen

presentes los síntomas que definen el criterio para un episodio mixto maníaco-depresivo, que los síntomas provocasen malestar clínicamente significativo o un deterioro social importante, que no fuesen debidos a una sustancia o a una enfermedad médica y que no se explicasen mejor por presencia de un duelo. Además, sería preciso constatar la ausencia de síntomas indicadores de diagnósticos alternativos –comorbidad–. Una vez recogida la información, dependiendo de las respuestas a la pregunta implicada en cada uno de los criterios y de la regla de decisión que establece el DSM-IV, se llegaría de modo más o menos directo a la clasificación (First, Frances y Pincus, 1996).

Cuadro 2.3. Ejemplo de árbol de decisión. Determinación de las implicaciones diagnósticas de las ideas de suicidio. (First, Frances y Pincus, 1996, pp. 80-81)





Ocurre, sin embargo, como han puesto de manifiesto los numerosos estudios sobre la toma de decisiones de clasificación clínica revisados por Godoy (1996), que incluso profesionales con experiencia frecuentemente difieren en el diagnóstico cuando evalúan un mismo sujeto. En parte estas divergencias se deben a la propia naturaleza de los criterios de clasificación utilizados. Como en el ejemplo anterior, en muchos casos los propios criterios no determinan qué indicadores observables constituyen un criterio inequívoco de que la característica a la que se hace referencia está presente, lo que deja un amplio margen al criterio subjetivo del evaluador. En consecuencia, si mejorase la definición y operacionalización de los criterios de clasificación, mejorarían las decisiones diagnósticas.

No obstante, la evidencia recogida por Godoy sugiere que también desempeña un papel importante en la determinación del diagnóstico al que se llega el modo en que el evaluador recoge la información inicial sobre el problema, formula hipótesis, recoge información para contrastarlas y la forma en que la pondera e integra para llegar finalmente a la decisión diagnóstica, modo de actuación condicionado a su vez por diferentes factores (Godoy y Gavino, 1999). En consecuencia, el problema que se plantea es cómo minimizar los sesgos y maximizar la probabilidad de que las decisiones de clasificación sean acertadas, lo que implica conocer qué factores influyen en que, al hacer un diagnóstico se llegue a una categorización u otra.

Para la mayoría de los autores que han investigado el proceso de evaluación orientado a clasificar el problema del sujeto (Boshuizen y Schmidt, 1992; Elstein, Shulman y Sprafka, 1978; Patel y Groen, 1992), este proceso –lo mismo que el resto de los procesos de evaluación– es un proceso de solución de un tipo particular de problemas. Este hecho ha tenido y tiene diversas implicaciones. En relación con la investigación de los procesos de evaluación, se han aplicado los modelos de estudio de los procesos de solución de problemas al análisis del proceso de diagnóstico clasificatorio. Se ha comprobado que en este proceso, tras la recogida inicial de información, los *conocimientos básicos* –biomédicos o psicopatológicos limitan el tipo de hipótesis que el clínico genera, ya que condicionan la representación que el evaluador se hace del problema. Sin embargo, incrementar tales conocimientos no mejora sustancialmente los diagnósticos. Parece que hacen falta también *conocimientos clínicos*, esto es, conocimientos relativos al modo y curso en que se manifiestan los problemas, conocimientos organizados en forma de esquemas o guiones.

Cuando se han investigado las diferencias entre novatos y expertos se ha encontrado, por un lado, que los expertos parecen tener sus conocimientos básicos “encapsulados” –se usan de modo automático y no consciente para tomar decisiones, aunque puede accederse a ellos a voluntad–, lo que les permite extraer conclusiones de forma más rápida que lo que lo hacen los novatos. Por otro lado,

los sujetos expertos generan la mayoría de las hipótesis –referidas fundamentalmente a conocimientos de tipo clínico– al recoger los primeros datos, y después dedican el resto de sus esfuerzos a ir refutándolas a medida que se reciben nuevos datos, quedándose con la única que resulta compatible. Por el contrario, los sujetos menos expertos, más que intentar refutar una hipótesis intentan verificarla, siendo muy resistentes a cambiarla incluso en presencia de datos discrepantes.

Aunque hay clínicos cuyos juicios clasificatorios son más acertados que los de otros, sin embargo, expertos y novatos cometen bastantes errores a la hora de tomar decisiones de clasificación. En lo acertado de las mismas influyen los conocimientos anteriormente señalados –básicos y clínicos–, así como el proceso que se sigue a la hora de recoger la información, formular hipótesis y decidir sobre su adecuación, proceso en el que la limitación fundamental no tiene que ver tanto con la información de que se puede disponer cuanto con la capacidad restringida del ser humano para manejar grandes cantidades de información (Elstein, Shulman y Sprafka, 1978).

Los hechos descritos plantean varios interrogantes a los que debe responder nuestra disciplina. Aparte de los conocimientos básicos y clínicos a que nos hemos referido, ¿qué deberían, pues, hacer los evaluadores para poder llegar a tomar decisiones de clasificación con el máximo de probabilidad de acierto? ¿Qué capacidades deberían adquirir? Y, sobre todo, ¿cómo ayudarles a mejorar el proceso de evaluación para conseguir los resultados mencionados?

### *2.3.2. Factores que facilitan la mejora de los juicios diagnósticos*

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones mencionadas, de los trabajos realizados y resumidos por Elstein, Shulman y Sprafka se desprende que el evaluador debería seguir una serie de heurísticos que contribuyen a mejorar los diagnósticos, heurísticos que recogemos en el Cuadro 2.4 Como puede verse, estos heurísticos tienen que ver con distintos momentos del proceso de evaluación: generación de hipótesis, recogida de información para determinar su adecuación, combinación de la información y comprobación de las hipótesis. Sin embargo, una cosa es que sea conveniente utilizar estos heurísticos y otra que se sigan, seguimiento que requiere métodos adecuados de instrucción y apoyos durante el proceso.

Por lo que a los apoyos se refiere, pueden ser de dos tipos. Por un lado, el proceso de evaluación y la decisión clasificatoria subsiguiente pueden apoyarse en el uso de instrumentos de recogida y valoración de la información, contruidos directamente con la finalidad de facilitar la aplicación de la taxonomía que sirve de criterio para la clasificación. Estos instrumentos pueden ser de dos tipos, específicos o generales. Los primeros son útiles para decidir si la persona que pide ayuda tiene un problema determinado o no. Un ejemplo de instrumento de este tipo lo constituye el Cuestionario de Juego Patológico de South Oaks (SOGS) (Lesieur, 1993), adaptado

por Echeburúa y otros (1994). En cuanto a los instrumentos de tipo general, como el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) (Millon, 1987) o las guías de entrevista diagnóstica semiestructuradas (Ezpeleta 2001; Vázquez y Muñoz, 2002), buscan servir como base para la categorización del conjunto de los trastornos psicopatológicos recogidos en el DSM-IV o, como en el caso del IPDE (OMS, 1996), para la categorización de los trastornos de la personalidad en el DSM-IV o la CIE-10.

Cuadro 2.4: Heurísticos que facilitan la optimización de las decisiones clínicas de clasificación (Elstein, Shulman y Sprafka, 1978)

- a) *Heurísticos que deberían guiar la generación de hipótesis:*
  1. Generar una lista de hipótesis diagnósticas compatibles con el motivo de consulta –evitar la utilización de una única hipótesis.
  2. Buscar si más de una de las hipótesis generadas es compatible con los datos.
  3. Ordenar y jerarquizar las hipótesis en función de su posible relación, para manejar el problema que supone la limitación de nuestra memoria.
  4. Considerar las hipótesis relativas a categorías de problemas para las que existe un tratamiento efectivo y las relativas a problemas que de no ser tratados tendrían graves consecuencias.
- b) *Heurísticos que deberían guiar la recogida de información para determinar la adecuación de las hipótesis:*
  1. Dirigir el plan de recogida de información primero, a descartar la hipótesis aparentemente más probable y, segundo, a descartar la hipótesis que, de ser cierta, requeriría una intervención más urgente.
  2. Las hipótesis diagnósticas deben relacionarse con los tratamientos disponibles.
  3. Recoger sólo los datos de información para los que exista una razón que justifique su obtención (su contribución a distinguir al menos entre dos hipótesis diagnósticas).
  4. Programar la recogida de información en forma de árbol, para evitar la recogida de datos no informativos.
  5. Buscar sólo el grado de fiabilidad y validez de los datos necesarios para las decisiones a adoptar.
- c) *Heurísticos que deberían guiar la combinación de información y la comprobación de hipótesis.*
  1. Posiblemente ninguna hipótesis es totalmente correcta o incorrecta. Por ello debe considerarse inicialmente como correcta la más probable.
  2. Orientar la búsqueda de datos no hacia la verificación de las hipótesis sino hacia su refutación.
  3. Considerar los riesgos y beneficios de la aceptación o rechazo de cada una de las hipótesis no descartadas.
  4. Agrupar los diagnósticos que deban recibir el mismo tratamiento.

El grado en que el uso de estos instrumentos puede considerarse realmente como ayuda depende de las garantías que ofrecen o, lo que es igual, del grado de validez de las inferencias y decisiones basadas en los mismos. En algunos casos la validez diagnóstica puede ser muy alta, como en el del cuestionario OAKS (100% de sensibilidad –identificación de verdaderos positivos– y 98,3% de eficacia diagnóstica) (Echeburúa y otros, 1994). En otros casos, sin embargo, como en el MCMI-III, la sensibilidad oscila entre el 50 y el 80%, lo que deja un amplio margen de error.

El hecho de que los instrumentos de evaluación referidos, pese a haber sido sometidos a procedimientos de validación con el mayor rigor posible, dejen un amplio margen de error plantea el problema de qué hacer para mejorar las decisiones clínicas de clasificación. Para dar respuesta a este problema, ligado a menudo a la dificultad para integrar elementos de información cuantiosos, diversos y complejos, se ha sugerido el uso de Sistemas Expertos, en que un programa de ordenador ha sido diseñado para demandar determinados tipos de información y, una vez recogida, llegar, guiado por reglas preestablecidas, a la decisión clasificatoria. El problema principal con estos sistemas es que, al menos en el campo psicológico, su desarrollo es prácticamente nulo si se compara, por ejemplo, con lo que ocurre en medicina, situación en la que puede que influyan dos factores en parte relacionados. Por un lado, influye el hecho de que no hay unanimidad sobre los criterios que habría que traducir a reglas de decisión, esto es, la delimitación de los criterios existentes no es lo suficientemente precisa como para definir de forma inequívoca qué hacer en cada caso. Por otro lado, influye también el hecho de que el significado de la información relativa a los problemas comportamentales que debe constituir la base para la aplicación de reglas de decisión es altamente dependiente del contexto, por lo que sería necesario un gran número de reglas, lo que dificulta la posibilidad de desarrollo de sistemas de este tipo (Godoy, 1996).

Puesto que las ayudas en forma de instrumentos estandarizados a menudo dejan un amplio margen al error, incluso si se han tenido en cuenta a la hora de su desarrollo y valoración los criterios de validez a los que se hace referencia en el Capítulo 6 (Millon, 1987, 1998, 2007), puesto que a menudo es imposible utilizar tales instrumentos dado que los pacientes son incapaces de completarlos y es necesario basarse de modo casi exclusivo en la entrevista y en la observación incidental del comportamiento de los mismos, y puesto que los sistemas expertos son prácticamente inexistentes, parece necesario proporcionar otro tipo de ayudas para prevenir en la medida de lo posible los errores de clasificación. Nos referimos a la forma en que se enseña al evaluador a recoger la información, formular hipótesis, valorarlas y decidir. Godoy (1996) ha revisado los estudios sobre el grado en que distintos tipos de enfoques y ayudas instruccionales son eficientes. La conclusión principal es que se requiere seguir investigando en



este campo, para lo que pueden seguirse las propuestas sugeridas por Fischhoff (1982) y Arkes (1991), entre otros. No obstante, hay algunos puntos sobre los que hay coincidencia y que conviene tener en cuenta:

- a) Es necesario, pero no suficiente, aumentar la motivación del evaluador para conseguir el máximo de precisión en los diagnósticos. Este objetivo puede conseguirse mostrando las consecuencias positivas y negativas que puede tener para él el acierto y el error a la hora de clasificar, lo que requiere tener en cuenta que el hecho de que una consecuencia sea positiva o negativa depende en buena medida de las metas y valores del sujeto (Alonso Tapia, 1997e).
- b) Es necesario, pero no suficiente, que el evaluador aprenda a utilizar los sistemas de recogida de información que por su nivel de estandarización constituyen una ayuda a la decisión. Estas herramientas contribuyen a superar las limitaciones de la memoria a la hora de codificar, almacenar y recobrar la información.
- c) Es necesario ayudar a cambiar el modo de enfocar la tarea, haciendo que el evaluador busque y utilice información disconfirmatoria. Con este fin, una estrategia que ha resultado muy útil ha sido pedir a los evaluadores que generen razones que puedan ir en contra de la clasificación realizada (Fischhoff, 1982).

Desde nuestro punto de vista, la información disponible sobre los factores que condicionan la validez del proceso de evaluación orientado a la realización de diagnósticos clasificatorios sugiere que para mejorar estos diagnósticos no basta con utilizar instrumentos de evaluación que reúnan las características de fiabilidad y validez descritas en el capítulo sexto, aunque esto también es necesario. Es preciso emplear una *estrategia docente centrada en problemas*, de modo que a partir de éstos sea posible que el sujeto decida si utilizar instrumentos de apoyo, cuándo y por qué, así como examinar si hay razones en contra de sus decisiones y recibir retroalimentación adecuada. Este tipo de enseñanza posibilitaría, aunque sólo fuera de manera incipiente, la toma de conciencia de los factores que afectan a las decisiones de clasificación al tiempo que se adquiere el *conocimiento clínico* necesario para corregir los posibles sesgos. Además, este tipo de enseñanza podría dar lugar a un mejor conocimiento de los sesgos propios de los novatos, lo que permitiría mejorar la enseñanza del proceso de evaluación.

#### **2.4. Diagnóstico clasificatorio y selección del tratamiento**

Hasta aquí hemos tratado el proceso de evaluación orientado a clasificar a las personas que precisan ayuda psicológica como un proceso con sentido propio, motivado por las razones que señalábamos al comienzo de este capítulo. En

la práctica, sin embargo, el motivo real que guía este proceso es la consideración de que puede contribuir a decidir qué tipo de ayudas proporcionar al sujeto para facilitar su mejora. De hecho, tanto la investigación psicopatológica como el desarrollo de modelos específicos de evaluación e intervención se suelen realizar y divulgar en el marco de las categorías de los sistemas de clasificación comentados en este capítulo (Cabello, Buela-Casal y Carrobbles, 1995; Buela-Casal y Sierra, 2001). Por este motivo, no queremos concluir sin hacer las consideraciones siguientes.

En la medida en que el diagnóstico clasificatorio constituya un componente del proceso de evaluación orientado a decidir cómo ayudar al sujeto a cambiar, el evaluador debe considerar la utilidad potencial del aquél para escoger el modo de ayudar al sujeto. Esta consideración puede hacerse desde distintos supuestos o modelos cuya adecuación se comenta más adelante. Sin embargo y con independencia del modelo desde el que se valoren las implicaciones del diagnóstico, ocurre a menudo que la categorización del problema, aun siendo acertada, no sirve para decidir con claridad el tipo de intervención. No obstante, esto no significa que la clasificación no tenga utilidad alguna. Como ha puesto de manifiesto Barlow (1981), el diagnóstico sintomático, inicialmente destinado a permitir la clasificación del problema del sujeto, puede ser de utilidad para facilitar el proceso específico de evaluación destinado a construir un modelo explicativo de aquél. La razón de ello es que categorizar el problema proporciona información sobre la forma en que habitualmente se manifiestan y covarían las características del mismo, lo que sugiere en qué dirección buscar información específica que pueda ser útil para construir el modelo mencionado. En consecuencia, el evaluador no debería sólo llegar a una categorización del problema, sino también hacer explícitas las posibilidades y limitaciones de tal evaluación para el tratamiento y, en cualquier caso, para la exploración ulterior a realizar con el propósito de decidir cómo intervenir.

Finalmente, no queremos terminar este apartado sin señalar que el marco teórico desde el que se plantea la evaluación realizada para categorizar el problema del sujeto responde a lo que se conoce como “modelo médico”, modelo cuyas aportaciones y limitaciones son las anteriormente descritas. Dado que muchos trastornos psicopatológicos tienen las alteraciones de tipo biológico, alteraciones que suelen conllevar manifestaciones comportamentales similares y que responden a tratamientos con psicofármacos, tratamientos que en ocasiones son la medida de elección a tomar por su efectividad y aceptación general (Barlow, 1981; Obiols y Araúxo, 1995), el enfoque médico centrado en la clasificación del problema a partir de la identificación de los síntomas de distintos tipos que definen la categoría parece aceptable siempre que se tengan en cuenta que muchos de los problemas clínicos no tienen un origen biológico, sino que son adquiridos (Chambliss y otros, 1996; Echeburúa, 1998), y que incluso si los factores biológicos son

los principales responsables de algunos trastornos como ocurre, por ejemplo, con los de tipo esquizofrénico, la misma evidencia sugiere que no son los únicos factores responsables ni de su aparición ni de su mantenimiento, evolución y respuesta a la terapia, al menos en algunos tipos de esquizofrenia (Birchwood, 1995), lo mismo que en otras patologías. En consecuencia, parece necesario completar la evaluación encaminada al diagnóstico sintomático con la búsqueda de información que permita describir y explicar el modo en que la aparición del problema y su permanencia dependen de factores personales y contextuales modificables, a fin de determinar las ayudas personales y sociales que, además de las farmacológicas, pueden ser necesarias para facilitar la mejora del sujeto.

En cualquier caso, el modelo médico no cubre –ni pretende cubrir– el conjunto de problemas que hacen sufrir a las personas haciendo que éstas busquen ayuda psicológica. A menudo, tales problemas tienen que ver con la incertidumbre y confusión sobre uno mismo y su futuro, con las relaciones en el seno de la pareja o en el seno de la familia, etc. Estos problemas, abordados normalmente dentro del ámbito de lo que se conoce como “consejo psicológico”, “terapia de pareja”, “terapia familiar”, etc., también requieren que la ayuda se oriente a facilitar el cambio y el ajuste del sujeto, pero no son abordados desde el modelo médico. En consecuencia, el psicólogo requiere otros modelos de evaluación-intervención para abordarlos.

### **3. EVALUACIÓN PARA EL TRATAMIENTO**

El objetivo último de los psicólogos que trabajan con personas que plantean algún tipo de psicopatología o disfunción psicológica en su vida personal y que, por lo tanto, sufren o hacen sufrir a otros es ayudarles a cambiar de algún modo –en su percepción de sí mismos, en sus patrones de reacción emocional frente al entorno, en su modo de afrontar los problemas, en su modo de comportarse en distintas situaciones, etc.–, de forma que el sufrimiento disminuya y, si es posible, desaparezca. En estos casos, tanto si es el sujeto que presenta el problema el que directamente pide ayuda, como si los que la demandan son las personas que se ven afectadas por los problemas que aquél presenta, el psicólogo debe alcanzar varios objetivos cuya consecución depende de la organización y desarrollo del proceso de evaluación.

Ante todo, el psicólogo debe hacerse una idea de la naturaleza del problema y, en cuanto sea posible, de los factores personales y contextuales que están influyendo en que éste se presente del modo en que lo hace. Identificar tales factores es especialmente importante porque la posibilidad de ayudar a cambiar al sujeto o sujetos que precisan ayuda puede depender en gran medida de que se actúe directamente sobre los mismos (Cormier y Cormier, 1991).

Al mismo tiempo, el psicólogo debe decidir si debe intervenir, dado que, cuando las personas presentan problemas, no siempre es adecuado hacerlo (Barlow, 2010). Y si la respuesta en este caso es afirmativa, además debe decidir de qué modo actuar, esto es, qué tratamiento elegir o qué tipo de ayudas facilitar. Este objetivo plantea el problema de la validez o utilidad de la información proporcionada por la evaluación para decidir cuál de los tratamientos disponibles escoger (Dimidjian y Hollon, 2010; Castonguay y otros, 2010; Haynes, 1998; Seidenstücker y Roth, 1998; Schulte, 1992).

Además, la posibilidad de que las ayudas proporcionadas faciliten realmente la mejora del sujeto depende, en la mayoría de los casos, del grado en que éste se implique en el proceso de evaluación e intervención. Como veremos, esta implicación no es un proceso automático ni exclusivamente personal, dado que se ve afectada por el modo en que el proceder del psicólogo al evaluar e intervenir, estableciendo y manteniendo una alianza terapéutica adecuada, condiciona la actitud y las decisiones del sujeto relativas a la aceptación inicial del proceso, a la permanencia en el mismo y al grado de adherencia a las indicaciones sobre el tratamiento (Bleyen y otros, 1998; Miller, 2002; Miller y Rose, 2009).

Finalmente, todo proceso de evaluación y terapia proporciona al psicólogo la oportunidad de obtener información que incremente sus conocimientos, por un lado, sobre la adecuación de los métodos empleados tanto para evaluar como para intervenir y, por otro, sobre la naturaleza de las causas que determinan los problemas para cuya solución se ha demandado ayuda. Por esta razón, parece conveniente que el proceso de evaluación se realice de modo que la información recogida posibilite la valoración de la efectividad de la intervención, lo que incrementaría los conocimientos mencionados (Echeburúa, 1998).

La actuación del psicólogo a la hora de afrontar el proceso de evaluación e intervención teniendo como horizonte la consecución de los objetivos descritos depende en buena medida, como indicábamos en el Capítulo 1, de los modelos y supuestos de que parte relativos tanto a la información que es preciso recoger como a los procedimientos, estrategias e instrumentos mediante los que es posible recogerla y a los criterios que deben garantizar la calidad de la evaluación. Sin embargo, los distintos modelos, procedimientos estrategias e instrumentos de evaluación de que dispone el psicólogo no ofrecen las mismas posibilidades a la hora de garantizar la probabilidad de resultados efectivos. Por esta razón, es preciso valorar unos y otros con vistas a posibilitar la articulación del proceso de evaluación desde criterios que ofrezcan las mayores garantías de efectividad.

Pasamos, pues, a exponer la perspectiva desde la que enfocar esta tarea en relación con los distintos problemas a que debe atender el proceso de evaluación cuando se realiza para ayudar a cambiar a sujetos cuyo funcionamiento psico-

lógico en los contextos en que habitualmente se desenvuelve les hace sufrir a sí mismos o a los demás, centrándonos en cada uno de los objetivos señalados.

### **3.1. Consideraciones sobre algunos hechos básicos**

Más allá de las diferencias de escuela, la psicología ha puesto de manifiesto una serie de hechos sobre el comportamiento humano, normal o anormal, y sobre los tipos de factores de que depende, hechos que es preciso tener en cuenta para valorar si los procesos de evaluación psicológica son adecuados en relación con el tipo de variables, procesos y experiencias sobre los que se busca información para poder ayudar a los sujetos que experimentan problemas psicológicos. Estos hechos pueden enmarcarse dentro de lo que Endler y Magnuson (1976) describieron como “modelo interactivo de la personalidad”, de acuerdo con el cual el comportamiento se desarrolla como resultado de un proceso dinámico de interacción multidireccional entre el sujeto y las situaciones en que se encuentra, proceso en el que el éste es activo, esto es, no se limita a reaccionar ante la situación sino que es agente de ella.

#### *3.1.1. Motivación, contexto y aprendizaje*

Un primer hecho es que el comportamiento humano, automático o dirigido conscientemente, es un comportamiento motivado, esto es, un comportamiento que responde a necesidades y va dirigido a metas de distinta naturaleza y complejidad (Baumeister, 1989; Little, 1989; McClelland, 1985; Michaels y otros, 1997; Weiner, 1992; Evans, 1993). La perspectiva de satisfacer o no las necesidades y de conseguir o no las metas en un contexto que puede plantear demandas excesivas para las capacidades del sujeto, así como el hecho de conseguirlas o no, generan emociones que pueden ser positivas o negativas (Lazarus, 1991). En este último caso, el sufrimiento que experimentan las personas puede inducirles a pedir ayuda psicológica, particularmente si las emociones son de tal naturaleza que interfieren con otros aspectos de la vida. Cuando esto ocurre, si el psicólogo no evalúa adecuadamente la naturaleza de las necesidades y metas que el sujeto busca, no sólo no llegará a comprender el problema, sino que difícilmente podrá prestar ayuda al sujeto. De ahí la importancia de establecer cuanto antes durante el proceso evaluación qué es lo que el sujeto o las personas afectadas por su problema y que demandan la ayuda, desean conseguir.

El hecho de que nuestra conducta esté orientada a la satisfacción de necesidades y a la consecución de metas, por una parte, y de que la persona actúe siempre en un contexto con características definidas que pueden o no facilitar la consecución de ambas, posibilita el aprendizaje y afecta al comportamiento en un proceso dinámico de determinación recíproca (Bandura, 1986; Cantor, 1990; Mischel y Shoda, 1995, 1998). Así, el condicionamiento se produce porque los es-

tímulos “*informan*” al sujeto de la oportunidad de una conducta en relación con la satisfacción o consecución de una meta. La selectividad en el aprendizaje asociativo no parece tener explicación si no es porque las motivaciones y necesidades “*predisponen*” a que unos estímulos y no otros adquieran el valor de estímulos condicionados (García y Kelling, 1966; Pozo, 1989). El hecho de que el comportamiento en un contexto determinado se vea afectado por el valor informativo del entorno en relación con las motivaciones del sujeto subraya la necesidad de evaluar “*las características y demandas del entorno en que se manifiestan los problemas en relación con las motivaciones y necesidades*” a fin de determinar su papel como determinante de los problemas de la persona que pide ayuda.

En otras ocasiones, la búsqueda de procedimientos para conseguir una meta nos lleva a construir modelos y a hacer inferencias en los que se apoya nuestra conducta, modelos, inferencias y conductas que pueden verse reforzados o no dependiendo de que se consiga la meta buscada. Cuando una persona se encuentra en una situación concreta, dependiendo de sus necesidades y motivaciones y de los modos en que ha aprendido a “*codificar*” tanto los indicios de su entorno – de la situación, de los sucesos que en ella tienen lugar, de las personas, sus características y comportamientos, de sí mismo –, se activan en mayor o menor grado y de forma más o menos automática modos de interpretar la situación, procesos de valoración de sus implicaciones y de apreciación de las capacidades de afrontarlas, así como planes, guiones, estrategias y modos de actuación que pueden ser adaptativos o desadaptativos (Kelly, 1955; Beck, 1972; Beck y Freeman, 1992; Mischel, 2004; Mischel y Shoda, 1995, 1998; Rumelhart, 1981).

Todos los elementos anteriores interactúan entre sí y con la situación, dando lugar a formas de comportamiento que ponen de manifiesto la habilidad o falta de habilidad del sujeto para enfrentarse con tareas y problemas en distintos ámbitos de su vida, y que pueden resultar adaptativas o no. Lo importante, sin embargo, no es lo que puede ocurrir en una situación aislada, sino el hecho de que las personas presenten *patrones más o menos regulares* de codificación, interpretación, reacción emocional y afrontamiento que puedan resultar desadaptativos y generadores de problemas psicológicos o relacionados con la salud.

Lo que acabamos de decir no significa, sin embargo, que el origen de los problemas esté necesariamente en el sujeto. La regularidad del comportamiento del sujeto puede deberse: a) a la estabilidad de los entornos con los que ha de enfrentarse, b) a características del propio sujeto, a saber, a la firmeza de los conocimientos, creencias y expectativas que activa y usa de modo predominante para interpretar su entorno, a la estabilidad de las reacciones afectivas que el modo en que éste es experimentado genera y a la consolidación de las pautas de actuación que aquél desencadena o c) a la interacción entre las características contextuales y personales (Bandura, 1986; Metalski y Abramson, 1981), incluyendo la ma-

yor o menor facilidad del sujeto para regular su comportamiento a lo largo de la interacción, dado el carácter dinámico y cambiante de ésta (Matthews y otros, 2000). Por otra parte, los procesos de codificación, valoración y respuesta emocional que afectan a la conducta varían en el grado de automatismo con que son activados, no teniendo que ser necesariamente conscientes (Lazarus, 1991). A la luz de los hechos anteriores, es fundamental, pues, que durante el proceso de evaluación se preste atención a cada uno de los elementos mencionados porque, dependiendo del peso que cada uno tenga en el problema, variará el foco de la intervención y el tipo de ayudas a proporcionar.

Las metas y valores, así como las estrategias y modos de actuación que se usan para conseguirlas se adquieren en un contexto social y cultural. El papel de este contexto es particularmente importante en el caso de que la consecución de una meta requiera la construcción de modelos y el aprendizaje de pautas de comportamiento complejas, caso en que es precisa la mediación explícita de los agentes de socialización para su adquisición (Feuerstein, 1979). Por esta razón, cuando los agentes de socialización no están facilitando el aprendizaje y construcción de modelos y estrategias adecuados para el afrontamiento y solución de problemas o, más aún, cuando los que están facilitando son inadecuados, forman parte del problema. En consecuencia, parece necesario considerar durante el proceso evaluador el papel que las pautas de actuación de los agentes socializadores pueden estar desempeñando en el problema del sujeto, especialmente en el caso de los niños.

La posibilidad de que una persona consiga satisfacer sus necesidades y alcanzar sus metas depende, por tanto, de la construcción y aprendizaje de modelos y pautas de comportamiento adecuados. Ocurre, sin embargo, que las necesidades y metas de las personas varían según el momento y las situaciones en que se hallan, entrando a veces en conflicto. Este hecho hace posible que las personas aprendan formas de interpretar y valorar las situaciones, sus posibilidades y recursos para afrontarlas con éxito, de reaccionar emocionalmente y de actuar que, aun siendo funcionales en momentos y en contextos específicos y en función de metas concretas, resulten disfuncionales a la larga, lo que puede llevar a demandar ayuda psicológica.

Por ejemplo, no es infrecuente que una persona desarrolle una conducta de tipo adictivo por su funcionalidad para conseguir ser aceptada por los demás (Michaels y otros, 1997) o como medio de afrontar emociones negativas. Los efectos adversos de esta conducta sobre la salud, no obstante, pueden hacer que el sujeto desee abandonarla. En este momento, sin embargo, se produce un conflicto de metas que dificulta la autorregulación del comportamiento (Baumeister y otros, 1994), si bien las dificultades en este punto pueden venir también por otras causas. Así, la falta de autoconciencia y autosupervisión, fenómeno

observado frecuentemente en personas bulímicas (Schupack-Neuberg y Nemeroff, 1993) y que influye en la baja fiabilidad de los autorregistros de la conducta alimentaria (Saldaña, 1994). Igualmente, el conflicto motivacional puede hacer que pese a que el sujeto supervise su comportamiento en relación con las metas establecidas, no aprecie realmente el problema cuando la discrepancia con éstas es pequeña y no actúe en consecuencia.

### 3.1.2. *Disposiciones personales*

Junto a los hechos descritos la psicología ha puesto de manifiesto también que los patrones regulares de comportamiento que configuran los problemas clínicos a menudo se hallan asociados a disposiciones o rasgos básicos –intelectuales o temperamentales– algunos de los cuales parecen tener una base biológica (Eysenck, 1990; Zuckerman, 1991), mientras que otros probablemente son el resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno, interacción que ha cristalizado en hábitos más o menos consolidados como, por ejemplo, la “disposición a centrarse en los estados emocionales negativos tras el fracaso o las dificultades versus la disposición a la acción para resolver el problema planteado” identificada por Kuhl (1994 *a* y *b*), rasgo que parece modular el comportamiento en varias patologías como la persistencia de la experiencia de estrés (Walschburger, 1994), las fobias (Hartung y Shulte, 1994), la hipertensión (Wiedemann y otros, 1994) y la depresión (Kuhl y Helle, 1994), y cuyo nivel y modificación constituye un excelente predictor de la respuesta al tratamiento.

En los capítulos anteriores hemos mostrado el valor que tiene evaluar las disposiciones o rasgos básicos de tipo intelectual o de personalidad cuando el objetivo es la selección o clasificación del sujeto. Sin embargo, cuando el objetivo es la modificación del comportamiento del mismo y lo que se busca es información que indique sobre qué actuar, la evaluación de rasgos, en la medida en que se trate de rasgos de base biológica y no aprendidos, es insuficiente –aunque pueda ser útil para predecir la respuesta al tratamiento–, porque la información obtenida no permite responder a la pregunta planteada. Por el contrario, si se trata de rasgos que traducen pautas de comportamiento aprendidas y, por tanto, modificables, puede ser conveniente e incluso necesaria su evaluación así como determinar el papel que pueden estar desempeñando en los problemas del sujeto para decidir si se debe actuar sobre ellos, en especial si se conoce los factores contextuales y personales que los activan. Obviamente, esta posibilidad exige evidencia empírica que sustente las decisiones sobre qué disposiciones puede ser útil evaluar con el propósito que nos ocupa.



### 3.1.3. Factores biológicos

La investigación psiconeurológica y psicopatológica ha puesto de manifiesto que el comportamiento anormal a menudo aparece asociado a alteraciones de características biológicas como, por ejemplo, la cantidad de distintos neurotransmisores. Así, por ejemplo, por lo que a las catecolaminas se refiere, la noradrenalina y adrenalina desempeñan un papel importante en la respuesta al estrés; la dopamina parece alterada en los trastornos psicóticos y en el control de los movimientos (ej. en el Parkinson); la serotonina parece implicada en el control de los impulsos, la bulimia y la depresión, etc. (Obiols y Arauxo, 1995). Estas alteraciones biológicas pueden ser debidas a factores genéticos o a la toma de determinadas sustancias que actuarían como causas determinantes de los problemas observados. Pero en algunos casos también puede ocurrir que tales alteraciones sean debidas a los trastornos comportamentales. Por ejemplo, las situaciones que plantean demandas excesivas –situaciones estresantes– pueden serlo por el modo en que el sujeto las evalúa, evaluación que activa a veces de forma inadecuada el sistema adrenérgico, dando lugar a los conocidos efectos del estrés –taquicardia, hipertensión arterial, etc.– (Carrobles, 1995a; Lazarus, 1991).

En cualquier caso, en la medida en que las alteraciones en los neurotransmisores puedan estar causando o afectando a los problemas manifiestos, pueden ser necesarios tratamientos de tipo psicofarmacológico, bien como tratamientos de elección, bien como tratamientos complementarios, para ayudar a mejorar a los sujetos afectados. Por este motivo, en los casos en que la psicopatología sugiera la posibilidad de trastornos como los indicados, la evaluación no debe restringirse a los aspectos afectivos, cognitivos o comportamentales del problema, sino orientarse a determinar la oportunidad de una intervención como la señalada.

### 3.1.4. Marco general de variables a considerar: conclusión

Resumiendo, el comportamiento problemático del sujeto que demanda ayuda puede, pues, estar influido:

- a) Por las *necesidades* y *motivos* de distintos tipos y niveles que dirigen su conducta, factores que le orientan hacia metas que pueden entrar en conflicto, lo que dificulta que el sujeto actúe de manera adecuada para su salud y bienestar personal.
- b) Por el hecho de que el sujeto tenga que enfrentarse habitualmente a *situaciones que plantean demandas excesivas* y amenazan la posibilidad de conseguir sus metas y frente a las que no conoce modos de actuación adaptativos.

- c) Por los *modos de interpretar* las implicaciones de *las situaciones* a que se enfrenta, modos de interpretación que pueden ser inadecuados.
- d) Por el *modo de pensar respecto a sí mismo, sus metas y el grado en que puede alcanzarlas*, modo aprendido que también puede ser inadecuado.
- e) Por las *pautas de reacción emocional* al enfrentarse a los problemas que le plantea el entorno físico y social, pautas que pueden ser aprendidas en gran medida.
- f) Por el hecho de haber aprendido *pautas de comportamiento personal o interpersonal inadecuadas* y no haber aprendido las adecuadas, o por usar las primeras de modo preferente.
- g) Por la *forma de autorregulación* de su comportamiento al afrontar los problemas, modo que puede ser inexistente o inadecuado.
- h) Por el hecho de que su *entorno social*, caracterizable por los modelos de pensamiento y acción a que sigue estando expuesto y los modos en que los demás responden a su conducta, contribuye a consolidar en él formas de actuación y reacción inadecuadas.
- i) Por las *disposiciones o rasgos* que, al modular su comportamiento al afrontar las situaciones cotidianas, pueden contribuir a la aparición de los problemas.
- j) Por *factores biológicos* que pueden actuar, solos o en combinación con factores psicológicos y contextuales, como causas desencadenantes o como elementos mantenedores de los problemas.
- k) Por el modo de *interacción dinámica* entre los distintos factores.

En consecuencia, es preciso que el evaluador tenga presente cada una de las posibilidades anteriores a la hora de buscar información que le permita determinar qué factores están influyendo de modo regular en el problema que manifiesta el sujeto y cómo interactúan entre sí. Obviamente, en relación con cada una de esas posibilidades la psicología ofrece modelos teóricos que sirven como heurísticos a la hora de la evaluación. Sin embargo, restringir a priori el número y tipo de factores a considerar puede dar lugar a que la evaluación proporcione una imagen sesgada del problema del sujeto y sus determinantes que impida ayudarle de modo efectivo. Parece, pues, conveniente y necesario que la evaluación conduzca en la medida de lo posible a la elaboración de un modelo descriptivo-explicativo del problema del sujeto que permita decidir sobre qué factores intervenir. En este punto, sin embargo, existen diferencias en relación con la importancia a atribuir a las distintas variables, diferencias que afectan al modo de conducir el proceso de evaluación y de intervención, relacionadas con distintos modelos o enfoques teóricos. Aunque no todos los modelos a que nos referimos tienen igual aceptación en la psicología actual, su existencia obliga, aunque sólo sea brevemente, a exponer nuestro punto de vista sobre cada uno de ellos.

## 3.2. Modelos de evaluación para el tratamiento

### 3.2.1. Modelos psicodinámicos

A diferencia del modelo médico, los modelos psicodinámicos no buscan clasificar los problemas, sino tratar de comprender su dinámica –qué los causa, cómo se presentan, cómo los afronta el paciente– para poder ayudar al sujeto a cambiar. Para ello los psicoterapeutas de tradición psicoanalítica parten de distintos supuestos sobre la estructura y dinamismo de la personalidad y sobre la forma que debe adoptar el tratamiento. Como veremos, existen notables diferencias entre los propios psicoterapeutas que adoptan un enfoque psicodinámico, aunque también existen elementos comunes que caracterizan el enfoque y permiten una valoración conjunta del mismo. En concreto, en relación con la evaluación, algunos analistas reconocen la posibilidad y utilidad de identificar los elementos que configuran el mapa de la estructura de la personalidad del sujeto como referente para evitar perderse durante la terapia utilizando, por ejemplo, técnicas proyectivas (Appelbaum, 1990). No obstante, la mayoría de ellos considera que no es necesario –y ni siquiera tiene sentido– evaluar antes o al comienzo de aquélla, dado que es en el contexto de la misma donde manifiestan los problemas del sujeto (Shapiro, 1989), manifestaciones que demandan acciones puntuales del terapeuta que no pueden ser anticipadas por la evaluación previa. En cualquier caso, tanto si la evaluación es previa como si se realiza en el contexto de la terapia, una valoración adecuada de este enfoque exige considerar sus características más relevantes.

Según la crítica que Dare (1981), psicoanalista, realiza de la actividad analítica, *“la teoría y la práctica del psicoanálisis presentan un estilo y a una metodología confusas... que hacen difícil su descripción”* (pp. 43). No obstante, en una aproximación general cabe señalar que los analistas examinan las comunicaciones de los pacientes en la psicoterapia individual o cuando participan de una terapia grupal, *observando* lo que la persona dice y hace, tratando de identificar a través de las *regularidades* observadas durante la comunicación las pautas fundamentales del funcionamiento del sujeto. Para ello, considera estas regularidades desde la perspectiva de los modelos psicoanalíticos de la personalidad y *formula hipótesis* que supuestamente permiten explicarlas, hipótesis que *pone a prueba* en el contexto de la terapia misma mediante intervenciones que, si las hipótesis son ciertas, deben producir determinadas reacciones en el sujeto, reacciones que le llevan a aceptar, corregir o rechazar las hipótesis formuladas (Dare, 1981). Del mismo modo, en aquellos casos en que se realiza una evaluación previa mediante, por ejemplo, técnicas proyectivas, la regularidad en los modos de responder también lleva a la formulación de hipótesis para explicar el problema (Appelbaum, 1990).

El modo de proceder descrito presenta, sin embargo, algunos problemas importantes que afectan a su validez y utilidad. Estos problemas son fundamentalmente de cuatro tipos. En primer lugar, existe una gran pluralidad de modelos psicoanalíticos (Blum, 1972; Dare, 1981). Estos modelos tienen ciertas suposiciones en común: a) las representaciones mentales, en buena parte inconscientes, dan sentido a la actividad del sujeto humano y permiten comprenderla; b) nada en esta actividad es casual, todo tiene un sentido, una dirección; c) hay tendencias internas que entran en conflicto con las exigencias del mundo exterior; d) el sentido o dirección de la actividad responde a los intentos de adaptación y equilibrio entre los impulsos o necesidades internas y las presiones del entorno; e) los seres humanos son históricos, esto es, el presente sólo se conoce a la luz del pasado. Así mismo, también hay elementos comunes en la práctica psicoterapéutica que la distinguen de otros enfoques (Sheder, 2010):

- a) *El foco de la evaluación y la intervención está en los afectos y en la expresión de las emociones*, en contraste con los modelos cognitivos, que se centran en las creencias y pensamientos. Se busca que el paciente exprese los sentimientos positivos, negativos, contradictorios, especialmente aquellos que inicialmente no se es capaz de expresar.
- b) *Se presta especial atención a los intentos de evitar pensamientos y sentimientos perturbadores*, intentos que pueden adoptar diversas formas. Se busca a través de ellos identificar qué preocupa el sujeto o a qué le teme.
- c) *Se busca identificar y explorar temas y pautas recurrentes* en los pensamientos, sentimientos, relaciones y experiencias vitales para ayudar al paciente a enfrentarse con ellos para descubrir las razones de sus problemas.
- d) En relación con el punto anterior, *se presta especial atención a la experiencia pasada* porque puede arrojar luz sobre la naturaleza de las dificultades actuales.
- e) *El foco de la evaluación está también en el análisis de las relaciones interpersonales*, dado que es en el contexto de las mismas donde se fraguan pautas de reacción emocional y comportamental que afectan al autoconcepto, equilibrio y satisfacción personal
- f) *El foco de la evaluación está así mismo en la relación terapéutica*, no sólo porque es importante desde el punto de vista afectivo para la confianza y la implicación del sujeto en el proceso de cambio, sino porque en cuanto relación importante para el sujeto, las pautas regulares que surgen en la misma proporcionan información clave para la terapia.
- g) Finalmente, *se recurre a la exploración de los sueños y fantasías* del sujeto porque pueden proporcionar información importante sobre las motivaciones, preocupaciones y formas en que el sujeto afronta sus problemas.

Pese a los aspectos comunes señalados, la divergencia entre los distintos modelos y el carácter metafórico y oscuro de muchas de sus proposiciones hacen que sea difícil determinar su validez, objetivo para el que no es suficiente argumentar diciendo que la psicoterapia analítica tiene efectos muy positivos, como han demostrado algunos estudios revisados –entre otros– por Abbas, Hancock, Henderson y Kisely (2006), Chambless y col. (1996), Shedler (2010), Luborsky y Spence (1971) y Silverman (1983), por varias razones.

En primer lugar, existen factores inespecíficos –no ligados a la teoría específicamente– tales como la calidad de la relación terapéutica, la habilidad del terapeuta, la cooperación o resistencia del paciente, su grado de apertura versus defensividad y la duración del tratamiento que pueden explicar los resultados (Orlinskiy y otros, 1994; Kopta y otros, 1999).

En segundo lugar, cuando en el curso del análisis los datos llevan a rechazar las hipótesis, no se pone en entredicho la teoría, sino su aplicabilidad al caso en estudio. La razón es que se considera que el significado de un dato particular cobra significado en el conjunto de los datos en que se expresa la experiencia del sujeto. En consecuencia, un mismo dato puede tener distintos significados, significados que hay que seguir buscando cuando una hipótesis es rechazada, con lo que no parece que la teoría pueda falsarse.

En tercer lugar, pese a las críticas recibidas por el psicoanálisis aduciendo que carece de rigor científico (Rachman, 1963), algunos principios y conceptos psicoanalíticos han recibido cierto apoyo de la evidencia empírica acumulada. Por ejemplo, nuestro comportamiento a menudo está influido por información de la que no somos conscientes (Froufe, 1997), hasta el punto de que es un hecho demostrado experimentalmente que el uso de mensajes subliminales cuyo contenido está basado en los supuestos psicoanalíticos ha permitido el desarrollo de conductas adaptativas en pacientes esquizofrénicos (Silverman, 1983), en la reducción de la ansiedad, de las conductas fóbicas y del consumo de drogas, en la pérdida de peso durante el tratamiento de la obesidad y en otros problemas, efectos cuya existencia y significación ha sido puesta de manifiesto en diversos estudios y en trabajos de meta-análisis (Abbas, Hancock, Henderson y Kisely, 2006; Bornstein, 1990, 1992; Froufe, 1996; Hardaway, 1990; Patton, 1992; Shedler, 2010). Así mismo, Kline (1973) ha revisado distintos estudios que han puesto de manifiesto la posibilidad de cuantificación de diversos conceptos de las teorías psicodinámicas. No obstante, aun aceptando los hechos demostrados, parece que pueden interpretarse de forma diferente, más parsimoniosa e integrable con el resto del saber psicológico.

Así, Piaget, en su libro “La formación del símbolo en el niño” (Piaget, 1959), considera que el psicoanálisis tiene aspectos válidos, pero que estos aspectos pueden integrarse en la psicología a secas (pp. 253). Según este autor:

*“La dificultad del freudismo... no está de ninguna forma en los hechos afectivos como tales, sino en los cuadros generales con los que la doctrina se satisface en el dominio de la psicología general: la naturaleza de la memoria, el papel de la asociación, el concepto de una conciencia esclarecedora de la cual la inteligencia no es el centro activo, las relaciones de la conciencia y del inconsciente, la conservación de los sentimientos...”* (pp. 253).

Tras esta afirmación, en el contexto de su trabajo sobre la formación de las imágenes mentales y la construcción del símbolo desde una perspectiva evolutiva, se plantea la cuestión siguiente: “¿En qué consisten los vestigios que posibilitan la conservación tanto de las experiencias afectivas como de las intelectuales, y que permiten por ello el reconocimiento y asimilación de nuevas experiencias a las antiguas?” (pp. 258). La respuesta, justificada en el contexto de sus trabajos, es que lo que el sujeto adquiere son “esquemas de acción”, esto es, formas de reaccionar afectivamente ante determinadas configuraciones que se van asimilando unas a otras en base a características que las hacen semejantes. La asimilación de experiencias distintas a un mismo esquema implica un proceso de generalización y abstracción que hace que no sea indispensable ni el recuerdo inconsciente ni la conservación de los sentimientos como tales para dar cuenta de los hechos. Basta con que haya un esquema –una conexión “patrón estimular–patrón cognitivo asimilador–respuesta afectiva”–, siendo el conjunto de estos esquemas lo que determina los modos regulares de comportamiento del sujeto. Y explica su pensamiento así:

*“Cuando un individuo se ha rebelado interiormente contra una autoridad paternal demasiado coercitiva y hace después lo mismo frente a sus maestros así como ante toda traba, no es en ninguna forma necesario decir que identifica inconscientemente cada persona con la imagen de su padre: simplemente ha adquirido al contacto con éste un modo de reaccionar y de sentir (un esquema afectivo) que generaliza en caso de situaciones objetivamente análogas, del mismo modo que tal vez ha adquirido el esquema de la caída de los cuerpos dejando caer una pelota de su cuna sin que sea necesario sostener que identifica más tarde todos los cuerpos que caen con esa misma pelota”.* (pp. 299).

No vamos a continuar con la reproducción del excelente capítulo que Piaget dedica al tema que nos ocupa. Lo expuesto nos permite comunicar nuestro punto de vista: aunque a menudo procesemos información de modo inconsciente y

aunque esta información influya de hecho en nuestra conducta, fenómeno que puede ser utilizado con fines terapéuticos con gran eficacia, como han puesto de manifiesto números estudios de meta-análisis realizados con gran rigor metodológicos anteriormente citados (Abbas, Hancock, Henderson y Kisely, 2006; Sheldler, 2010), esto no significa que las experiencias pasadas queden en forma de representaciones inconscientes que es preciso identificar durante el proceso de evaluación-intervención. Basta con identificar los esquemas afectivos que caracterizan al sujeto, esto es, las pautas de interacción afectiva con su entorno, pautas que incluyen la asimilación de determinadas situaciones a la clase de estímulos que desencadenan la respuesta afectiva y, posteriormente, comportamental.

De hecho, como señala Dare (1981), muchos psicoanalistas han abandonado teorías como la del trauma afectivo y parece haber un amplio descontento con los algunos modelos de la personalidad por su carácter excesivamente metafórico y poco real, como el modelo topográfico, que considera la mente dividida, en función de los niveles de conciencia, en tres partes, inconsciente, preconscious y consciente, y el modelo estructural, que la considera igualmente dividida en tres partes, sobre la base de su función: ello, yo y super-yó. Por el contrario, parece que se interesan en identificar, como ya hemos señalado, si se repiten experiencias que manifiestan problemas de relación y que proceden de la vida infantil de la persona con la familia de origen. Estas experiencias, a lo largo del tiempo, dan lugar a que la persona desarrolle un modelo de sí misma en parte inconsciente (serían los esquemas afectivos de Piaget) y en parte consciente (autoconcepto) que sirve de base motivacional desde la que organizar el comportamiento y el aprendizaje. La evaluación e interpretación de estos patrones, sin embargo, no tiene por qué hacerse desde los supuestos y mediante el lenguaje psicoanalíticos. Otros modelos pueden dar también razón de los hechos. La distinción que hace Kazdin (2008) entre relación causal y explicación del mecanismo causal es especialmente relevante en relación con el punto que acabamos de señalar.

Finalmente, en cuarto lugar, los propios psicoanalistas reconocen que su modelo de evaluación-intervención no vale para todas las personas (Appelbaum, 1990). Al parecer, los mejores resultados se obtienen en función del grado en que se dan las siguientes características: a) ausencia de psicopatología severa (ej. esquizofrenia), b) ser joven, c) tener un elevado grado de ansiedad y d) tener un nivel educativo alto (Luborsky y Spence, 1971). Este hecho limita la posibilidad de evaluar desde este modelo a los distintos sujetos que piden ayuda para sus problemas psicológicos o para los que la piden sus allegados, lo que hace necesario acudir a otros modelos.

En resumen, aunque algunos principios y supuestos psicoanalíticos han recibido apoyo empírico, aunque se han desarrollado algunos instrumentos que permiten su medición y aunque las terapias psicoanalíticas parecen tener resultados

muy positivos al menos con algunos tipos de problemas, las dificultades e inconvenientes descritos así como la posibilidad de que los problemas sean explicables mediante modelos alternativos, de que la información sobre los esquemas afectivos pueda interpretarse desde supuestos diferentes y de que los resultados positivos de las terapias puedan explicarse también de forma distinta, hace aconsejable recurrir a otros modelos de evaluación-intervención más parsimoniosos, aplicables a mayor número de problemas y que ofrezcan mayores garantías.

### 3.2.2. *Modelo humanista*

La psicología humanista, desarrollada a partir de los trabajos de Carl Rogers, Ronald Laing y Abraham Maslow entre otros, parte del supuesto de que gran parte de los problemas psicológicos derivan de que el sujeto no es fiel a sí mismo, esto es, su modo de actuación no responde a la experiencia que tiene de sí. Esta “incongruencia”, en términos de Rogers (1961), o “alienación”, en términos de Laing (1960), se produce a partir de las relaciones interpersonales, cuando el sujeto actúa no en función de sus motivaciones y experiencias, sino de cómo piensa que los demás piensan de él, interiorizando modos de valorarse y valorar su comportamiento, y de cómo los demás le tratan de hecho.

Del supuesto anterior se deriva que para ayudar al sujeto a “ser persona” es fundamental un tipo de relación terapéutica caracterizada por la *sinceridad*, la *aceptación incondicional* y la *empatía* con el sujeto, condiciones que facilitan el crecimiento de la conciencia de sí, de las propias motivaciones y capacidades, y de la posibilidad de auto-dirección de su conducta. La actuación terapéutica, en consecuencia, no se orienta a clasificar el problema o a tratar de averiguar las raíces no conscientes del mismo, sino a ayudar al sujeto a detectar sus contradicciones, a decidir por sí mismo cómo quiere ser y a desarrollar pautas de actuación que faciliten la congruencia entre su experiencia, sus metas y su comportamiento. Para ello es fundamental tratar al sujeto no como un objeto incapaz de decidir, sino como persona capaz de comprenderse a sí misma, de tomar sus propias decisiones y de superar sus problemas con su esfuerzo personal. Esto es, se plantea la terapia como un proceso educativo centrado no tanto en la patología cuanto en la ayuda al desarrollo del sujeto en sentido positivo, hacia una mayor autonomía, autorregulación, optimismo, creatividad y felicidad, orientación que se ubica en el marco de una de las tendencias más actuales de la psicología, la llamada “psicología positiva” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

En el contexto anterior, no tiene cabida un proceso de evaluación entendido como recogida de información por parte del psicólogo para que éste tome decisiones al margen del paciente sobre qué forma de tratamiento proporcionarle. Se considera que la función del terapeuta es escuchar, tratar de entender el modo en que el sujeto se experimenta a sí mismo, sus relaciones y su vida en general, em-



patizando con él, aceptándole y mostrando si en esa experiencia hay incongruencias y ayudándole a tomar conciencia de las mismas. En todo este proceso, pues, la única evaluación que cabe es la detección de las incongruencias referidas.

Sin embargo, el planteamiento del proceso terapéutico al que acabamos de referirnos no significa que no puedan evaluarse diferentes características del sujeto mediante, por ejemplo, el uso de tests, cuestionarios, etc. Lo que ocurre es que, dado que el objetivo de la terapia es ayudar al sujeto a conocerse y tomar sus propias decisiones, se considera que la evaluación debe contribuir al mismo, para lo que es preciso que se realice a partir de los objetivos del sujeto, tras discutir con él el significado y utilidad potencial de las tareas de evaluación a realizar, dejándole que decida sobre su realización o no y, en caso de que las realice, compartiendo y discutiendo con él el significado potencial de los resultados sin ocultar nada, de modo que éstos puedan contribuir a la autoevaluación del sujeto (Dana y Leech, 1974).

Desde nuestro punto de vista, el modelo descrito tiene implicaciones positivas y negativas en cuanto referente potencial para orientar el proceso de evaluación psicológica con el propósito de ayudar a los pacientes a superar sus problemas. Centrándonos, en primer lugar, en las *implicaciones positivas*, cabe señalar tres aspectos.

Por un lado, el hecho de que el modelo humanista subraye la importancia de la *"toma de conciencia"* por parte del sujeto de los factores que constituyen la raíz de sus problemas implica traer a primer plano de la atención del psicólogo una variable psicológica fundamental, la conciencia y su capacidad potencial para orientar y regular el comportamiento (Pinillos, 1978; Monserrat, 1998). Como ha señalado Froufe (1997), la conciencia, que es "experiencia fenoménica" que surge del funcionamiento integrado del cerebro, "tiene, como todo fenómeno emergente, la capacidad de influir retroactivamente en el sistema del que emerge, aunque sea a través de otros elementos o partes de éste (Bunge, 1980)" (pág. 44). "Permite al sujeto la construcción de representaciones a partir de los estados mentales disponibles, esto es, suficientemente activados, con el fin de responder a la tarea y las exigencias del momento. Por eso, dentro de sus límites de capacidad, las elaboraciones de la conciencia suelen dar sentido a la mayor cantidad posible de evidencia disponible, estar organizadas de arriba-abajo e implicar varios cómputos, operaciones y estructuras inconscientes" (pág. 45). En cuanto "intérprete" de los datos generados por la información procesada en niveles inferiores del sistema", fija la cualidad psicológica de la experiencia". Además, dado el carácter unitario y continuo de ésta, proporciona la base de la identidad personal. Así mismo, por analogía con el conocimiento fenoménico directo que tenemos de nosotros mismos –de nuestros deseos, sentimientos, recuerdos, propósitos, etc.–, nos permite representarnos la psicología de los semejantes y

descifrar su comportamiento (Humphrey, 1983), construir modelos mentales de la realidad, evaluar alternativas concurrentes –a menudo por anticipado, lo que evita errores y consecuencias negativas– y elegir y, sobre todo, regular el comportamiento activando unas pautas de acción e inhibiendo otras –aunque esto no significa que todos los procesos controlados sean conscientes–. En consecuencia, no tomar en cuenta suficientemente el papel de la conciencia, esto es, del modo en que los sujetos experimentan e interpretan lo que les pasa, el modo en que anticipan a donde quieren llegar, la dirección en relación con la cual intentan dirigir su conducta y la capacidad de hacerlo supone una limitación importante a la hora de evaluar los problemas psicológicos de los sujetos que demandan ayuda, limitación que es preciso evitar y que tiene implicaciones importantes a la hora de decidir qué información buscar a lo largo del proceso de evaluación-intervención.

Por otro lado, en la medida en que este modelo acentúa que la intervención debe facilitar la autodirección y autorregulación de la conducta, y que la evaluación debe contribuir a ello, orienta el proceso de evaluación y terapia en una dirección en principio positiva en cuanto tiende a evitar la dependencia del sujeto con respecto al terapeuta o a otras personas y a contribuir a la experiencia de autonomía y autodeterminación, características cuya importancia para la salud y el bienestar personal ha sido repetidamente subrayada por psicólogos de distintas tendencias (Kanfer, 1980; Miller y Rose, 2009; Ryan y Deci, 2000).

En tercer lugar, desde este modelo se subraya el carácter terapéutico –o antiterapéutico– que tiene el proceso mismo de evaluación dependiendo de cómo se lleve a cabo. Ciertamente, incluso si la forma de plantear y desarrollar la evaluación es diferente de la que se propone desde este modelo, es un hecho que no sólo el psicólogo evalúa al paciente, sino que también éste evalúa al psicólogo y su forma de actuar desde el primer contacto, haciéndose una idea de la situación que afecta a la relación entre ambos y, a través de ésta, al éxito o fracaso de la terapia (Bleyen y otros, 1998; Orlinsky y otros, 1994). En consecuencia, en cuanto que la adecuación o no adecuación del proceso de evaluación e intervención depende del grado en que la forma de actuación del psicólogo –a través de la sinceridad, la aceptación incondicional y la empatía– facilita la alianza terapéutica, y dado que ésta parece depender de la experiencia de ser comprendido y aceptado que el psicólogo es capaz de generar en el sujeto, parece positivo que desde este modelo se hayan puesto de manifiesto las características comportamentales observables que, en las interacciones personales, facilitan la experiencia mencionada (Cormier y Cormier, 1991). De hecho, se ha comprobado que la empatía explica hasta el 30% de la eficacia del tratamiento con independencia de la orientación psicológica del terapeuta, y la ausencia de empatía afecta negativamente a los resultados (Castonguay y col. 2010; Lambert y Anderson, 1996; Lambert y Ogles, 2004; Kazdin, 2008; Miller y Rose, 2009).

El modelo humanista tiene, sin embargo, importantes limitaciones. Es cierto que las personas podemos tomar conciencia de las incongruencias en nuestro modo de percibir la realidad y autodirigir nuestro comportamiento. No obstante, la mayor parte del tiempo actuamos guiados por procesos perceptivos, motivacionales, evaluativos y emocionales que se desencadenan de forma automática, automatización que, en general, resulta adaptativa por la rapidez con que permite responder a las demandas del entorno (Bargh y Chartrand, 1999; Gollwitzer, 1999; Kirch, 1999; Monserrat, 1998). Sin embargo, cuando estos procesos son inadecuados, la posibilidad de autorregulación depende de que el “conocimiento del estado del sistema” sobre el que podemos influir de modo consciente sea preciso. En la medida en que no lo es, el sujeto difícilmente puede resolver sus problemas.

Por ejemplo, si un sujeto no tiene conciencia del modo en que las características específicas de las situaciones que encuentra cada día afectan a su conducta, o del modo en que ésta depende de las creencias, inferencias y modos distorsionados de valorar lo que le ocurre, difícilmente va a poder autorregular su comportamiento, pues desconoce qué es lo que debe cambiar. Es preciso, pues, ayudar al sujeto a tomar conciencia del modo en que sus experiencias y comportamiento se ven influidos de forma sistemática por variables personales y contextuales como las recogidas anteriormente, variables a las cuales el presente modelo no hace referencia. No ofrece indicaciones al psicólogo acerca de los aspectos sobre los que buscar información, ignorando al respecto la evidencia proporcionada por los distintos campos de la psicología, lo que hace necesario partir de modelos diferentes.

Podría contra-argumentarse a la crítica anterior alegando que el modelo humanista pretende servir de base no a la cura de psicopatologías graves, sino al desarrollo de la capacidad de afrontamiento y solución de los problemas generados por la falta de aceptación personal. Sin embargo, incluso en estos casos es preciso conocer el modo en que lo que se considera “falta de aceptación personal” se traduce en formas de percepción, pensamiento, reacción emocional, actuación y autorregulación en el contexto de los tipos de situaciones que generan los problemas del sujeto.

En resumen, el modelo humanista hace aportaciones importantes a la comprensión de la naturaleza de los problemas psicológicos que deben ser tenidas en cuenta en el curso del proceso de evaluación y terapia, aportaciones relativas a la necesidad de una adecuada alianza terapéutica basada en la sinceridad, la empatía y la aceptación incondicional. Frente a la hipótesis de Rogers (1951, 1957), estas características no parecen condición suficiente para producir cambios, pero sí necesarias (Castonguay y col. 2010). Sin embargo, es insuficiente como modelo capaz de indicar al psicólogo el tipo de variables personales y contextuales sobre

las que recoger información para decidir dónde actuar, tanto si la actuación implica una terapia directamente orientada a facilitar la autorregulación como si se trata de otro tipo de terapias.

### 3.2.3. *Modelos conductuales*

Una de las formas más extendidas de explicar la conducta anormal, conducta disfuncional dañina para el sujeto o para los demás (Öhman y otros, 1995), es considerar que, en ausencia de factores biológicos comprobados que subyazcan a un determinado trastorno psicológico, éste depende de los mismos principios y procesos que la conducta normal, principios puestos de manifiesto por la biopsicología, por la psicología del aprendizaje, por la psicología cognitiva, por la psicología social y por la psicología de la personalidad fundamentalmente. Sin embargo, pese a que hoy en día la mayoría de los psicólogos conductuales admiten unos presupuestos comunes (Fernández-Ballesteros, 1994c; Haynes, 1998), la importancia atribuida por los psicólogos a los distintos principios y procesos es desigual, lo que ha dado lugar a diferentes modelos teóricos que tienen implicaciones propias respecto a qué evaluar si lo que se pretende es ayudar al sujeto a superar sus problemas psicológicos (Carrobbles, 1985; Kazdin, 1978; Mayor y Labrador, 1984).

#### *Modelo basado en el condicionamiento operante*

Es un hecho conocido que, cuando actuamos, nuestras conductas pueden tener consecuencias positivas o aversivas en relación con nuestras motivaciones y necesidades, consecuencias que tienden a hacer que la conducta se repita cuando unas u otras lo demanden, esto es, que quede reforzada (Thorndike, 1905). Por otra parte, es un hecho también comprobado que las situaciones en las que nos encontramos o determinados aspectos de las mismas “nos informan” de la mayor o menor probabilidad de conseguir algo supuesto que realicemos una determinada acción, esto es, debido a la asociación antecedentes-conducta-consecuencia, los primeros funcionan como estímulos discriminativos que pueden activar las conductas anteriormente reforzadas supuesto que necesitemos el tipo de refuerzo que éstas permiten conseguir (Skinner, 1938). El grado en que las consecuencias de una conducta adquieren el carácter de refuerzo capaz de hacer que ésta se repita depende de diferentes factores que han llevado a describir distintos procesos de condicionamiento operante (Skinner, 1953).

Debido a que las motivaciones y necesidades varían de persona a persona y de momento a momento, que el sujeto puede realizar distintas acciones para conseguir satisfacerlas y que las acciones pueden tener más de una consecuencia y no todas positivas, las personas desarrollamos a menudo pautas maladaptativas de comportamiento a causa de las consecuencias que refuerzan nuestras

conductas. Por ejemplo, muchas de las conductas adictivas se mantienen por la experiencia gratificante e inmediata que proporcionan. Así mismo, las conductas con que las personas que experimentan miedo tratan de evitar los estímulos o situaciones temidas se ven reforzadas en la medida en que facilitan la reducción de la ansiedad. Partiendo de este hecho, una de las orientaciones de la modificación de conducta, el análisis conductual aplicado, subraya la necesidad de intentar modificar la conducta alterando las consecuencias que la controlan (Baer y otros, 1968; Lindsey, 1964).

Por lo que a la evaluación se refiere, desde el enfoque descrito se subraya la necesidad de identificar las situaciones, objetos, personas, etc., que pueden estar actuando como estímulos discriminativos para la realización de determinadas acciones, así como las condiciones que, por su carácter de refuerzo contribuyen a mantenerlas. No obstante, esta orientación es insuficiente, como se puso de manifiesto con la aparición de nuevos modelos dentro del marco conductista, modelos que pasamos a ver.

### *Modelo mediacional basado en el condicionamiento clásico*

Es un hecho también demostrado que muchas de nuestras conductas las aprendemos sobre la base del modelo del condicionamiento clásico. De acuerdo con este modelo, existen estímulos –estímulos incondicionados (EI)– que activan de modo natural y espontáneo determinados tipos de respuestas –respuestas incondicionadas (RI)–, como la salivación, las respuestas fisiológicas que subyacen a las emociones como el temor, la cólera o el afecto, etc. Así mismo, aquellos estímulos inicialmente neutros (EN) que preceden o acompañan al estímulo incondicionado adquieren la capacidad de desencadenar el mismo tipo de respuesta, con lo que se convierten en estímulos condicionados (EC) y ésta, en respuesta condicionada (RC). En este proceso influyen diferentes factores que modulan su existencia y efectividad, como la relación de contigüidad temporal entre el EN y el EI, la relación de contingencia o certeza con que el primero permite predecir el segundo, la intensidad del primero, dado que afecta a la posibilidad de su detección, la competencia entre estímulos, etc.

Esta forma de condicionamiento influye en gran medida en nuestra vida, haciendo que distintos objetos, situaciones, personas, etc. desencadenen en nosotros distintas respuestas emocionales por asociación con aquellos que las desencadenaban de modo incondicionado. Cuando estas respuestas, por ejemplo, son de carácter aversivo, como la ansiedad presente en muchas patologías, inducen al sujeto a hacer algo para tratar de evitarlas –a operar sobre el medio–, con lo que se convierten en variables que median entre los estímulos y las conductas externas que, eventualmente, pueden ser reforzadas. Los estímulos incondicionados y las respuestas internas condicionadas se convierten en uno de los facto-

res determinantes de las conductas problemáticas observables. Por esta razón, en el caso de que un sujeto presente una patología que pueda deberse a procesos de condicionamiento clásico, como ocurre con muchas fobias (Öst, 1985) o con la ansiedad que interviene en algunas disfunciones sexuales (Carrobbles, 1995b), para poder ayudarle a resolver su problema parece necesario romper la relación establecida entre el estímulo condicionado y la respuesta condicionada, para lo que puede ser un requisito necesario ayudarle a que aprenda que la conducta de evitación o escape no es indispensable para reducir la emoción aversiva que genera en él el estímulo condicionado (Wolpe, 1958).

Desde la perspectiva de la evaluación, partir de presupuestos como los que acabamos de describir hace necesario considerar el papel que la relación entre la presencia de estímulos externos y variables mediacionales como la ansiedad o los pensamientos asociados a la misma desempeñan en el problema del sujeto. Comienzan de este modo a introducirse variables no observables, aunque sí medibles a través de sus indicadores externos, en el proceso de explicación de los problemas psicológicos, en su evaluación y en su tratamiento. No obstante, las variables a que se hace referencia no parecen suficientes para dar razón de la complejidad de la conducta, como señalan los autores que apoyan los modelos que siguen.

### *Modelos basados en la mediación cognitiva*

De acuerdo con Bandura (1986, 1997, 2001), la idea de que el contexto determina mecánicamente la conducta, sin mediación interna, se basa en el supuesto de que sus efectos son automáticos. Sin embargo, como demuestran los estudios revisados por dicho autor, así como los trabajos realizados dentro del marco de la psicología cognitiva, en muchos casos esto no ocurre así. Las personas procesamos cognitivamente la información que nos proporciona el contexto y es el resultado de ese procesamiento el que influye en el modo en que actuamos. Habitualmente, el modo en que nos representamos e interpretamos los sucesos de nuestro entorno y el modo en que utilizamos nuestros conocimientos para afrontar y resolver los problemas que éste nos plantea permite un funcionamiento psicológico normal.

Sin embargo, ocurre a menudo que nuestras creencias acerca de la realidad o de nosotros mismos, las inferencias y atribuciones mediante las que interpretamos los acontecimientos y la capacidad para afrontarlos, los automensajes que nos damos antes, durante o después de una actividad, etc., características influidas por la historia de aprendizaje de cada persona, generan trastornos psicológicos de distintos tipos. Así, Ellis (1962) puso de manifiesto el papel de las creencias irracionales como mediadores de los trastornos emocionales; Meichenbaum (1977), el papel de las autoverbalizaciones y autoinstrucciones; Beck

(1976) el efecto de los patrones de inferencia; D’Zurilla y Golfried (1971), el papel de la forma en que se afronta la solución de problemas; Vázquez (2003), el efecto tanto de cogniciones superficiales como profundas, etc. Se supone que estas variables cognitivas son activadas de manera más o menos crónica y que influyen de modo más o menos regular en las emociones y modos de actuación del sujeto, y que pueden verse mantenidas por las consecuencias que generan. Se va configurando de este modo un modelo ABC de evaluación (A: antecedentes, B: “behavior”, C: consecuencias) donde tanto los antecedentes como la conducta y los consecuentes pueden ser variables del sujeto cognitivas o emocionales. Así, un pensamiento puede ser antecedente de una emoción y de una conducta, o puede mediar entre la aparición de un estímulo y el tipo de respuesta que da el sujeto, o puede funcionar como auto-refuerzo si sigue a la conducta (Golfried y Sprafkin, 1974).

Por lo que a la evaluación se refiere, en la medida en que las variables cognitivas señaladas pueden influir en la conducta, los psicólogos que subrayan la importancia de las mismas acentúan la necesidad de que la evaluación trate de identificarlas, y de que no se preste sólo atención a los estímulos antecedentes, discriminativos o condicionados, que pueden elicitar la conducta o a los eventos externos que pueden reforzarla o inhibirla. No obstante, en la medida en que de un sujeto a otro pueden variar los tipos de creencias, auto-verbalizaciones, etc. que influyen en la conducta, se subraya la necesidad de que la evaluación lleve a construir un modelo funcional de las relaciones ABC, incluyendo en B variables cognitivas, fisiológicas y emocionales.

El enfoque cognitivo descrito, en la medida en que subraya la importancia de evaluar variables que hasta que apareció no habían sido tenidas adecuadamente en cuenta, supuso una aportación importante. Sin embargo, es un enfoque y no un modelo, lo que implica que no posee un desarrollo suficiente como para dirigir de forma precisa la evaluación, excepto en aquellos casos en que desde el mismo se han desarrollado modelos específicos para problemas concretos como, por ejemplo, el modelo de depresión de Beck (1976; Wright y otros, 1992). Por otra parte, aunque desde este modelo se subraya el papel de variables cognitivas en la conducta, en la medida en que el objetivo de la intervención es ayudar a las personas a cambiar y que la ayuda se proporciona desde fuera del sujeto, es preciso explicar la relación entre las variables cognitivas disfuncionales y el contexto, esto es, el modo en que desde éste se activan y pueden modificarse.

### *Modelos basados en el aprendizaje social*

Uno de los marcos de referencia que goza de mayor aceptación (Caballo y otros, 1995; Robins y otros, 1999) y que parece más completo a la hora de explicar el modo en que la interacción entre el contexto y las características perso-

nales del sujeto influye en la conducta es la teoría cognitivo-social de Bandura, expuesta en varios de sus trabajos (1977, 1978, 1986, 1997), teoría que considera la acción como fruto de un “determinismo recíproco” entre la situación, la persona y la propia conducta.

Bandura subraya que la capacidad que tiene el ser humano para utilizar símbolos, capacidad que afecta prácticamente a todos los aspectos de la vida, proporciona un medio poderoso de cambio y de adaptación al entorno. Por medio de los símbolos, los sujetos confieren significado, forma y continuidad a las experiencias vividas. Así mismo, recurriendo a sus conocimientos y al poder que otorga la simbolización, los individuos pueden generar nuevos cursos de acción, ensayándolos mentalmente de forma simbólica antes de ponerlos en práctica, con lo que se evitan problemas, aunque las limitaciones en la capacidad de pensamiento y representación pueden dar lugar a cursos de acción maladaptativos. Además, las personas no se limitan a reaccionar ante el entorno ni su conducta está siempre regulada por los imperativos del pasado. Buena parte de la conducta, al ser intencional y estar orientada a la consecución de propósitos, está regulada por previsiones posibles también gracias a la capacidad de simbolización. Del mismo modo, la forma en que las personas actuamos no depende sólo de procesos de condicionamiento clásico u operante experimentados directamente, sino de la observación de lo que ocurre a otras personas. La capacidad de aprender por medio de la observación permite al sujeto adquirir reglas necesarias para generar y regular patrones de conducta sin necesidad de ir formándolos mediante ensayo y error. Por otra parte, no actuamos sólo para adaptarnos a las preferencias de los demás, sino que gran parte de nuestra conducta está regulada por criterios internos y por la observación y autoevaluación de los propios actos y sus consecuencias. Finalmente, la capacidad de autoconocimiento nos permite analizar nuestras experiencias y reflexionar sobre nuestros procesos mentales en la medida en que podemos ser conscientes de ellos.

A la luz de los hechos anteriores, avalados por la gran cantidad de información que revisa, considera que los modelos ambientalistas unidireccionales son insuficientes para explicar el comportamiento, lo mismo que los modelos personalistas. Los primeros, por ejemplo, porque no tienen en cuenta que la persona no sólo reacciona ante el entorno, sino que muchas veces inicia la interacción. Los segundos, entre quienes es cita frecuente la frase de Epictetus “Al hombre no le distorsionan los acontecimientos, sino la imagen que tiene de ellos” (Ellis, 1973), porque el que el pensamiento influya en la conducta y en la creación en cierta medida del propio contexto no significa que el ambiente no determine en parte lo que el hombre piensa y siente. De hecho, las denominadas por Ellis “creencias irracionales” pueden considerarse como “reglas” que se aprenden en buena medida debido al influjo del entorno (Poppen, 1989; Hayes, 1989). Por otra parte, Bandura también considera que para explicar los hechos es insuficiente aceptar



un modelo interactivo unidireccional –el contexto y el sujeto se unen para determinar la conducta–, porque contexto y sujeto se determinan entre sí. Así mismo, estima que tampoco es suficiente un modelo de interacción bidireccional parcial –el intercambio (no la acción independiente) entre sujeto-contexto determina la conducta– porque ésta, junto con sus consecuencias, afecta al intercambio mencionado.

Bandura considera que la conducta, los factores cognitivos y demás factores personales y las influencias ambientales operan de forma interactiva como determinantes recíprocos, esto es, los distintos factores se influyen mutuamente y en ciertos momentos producen determinados efectos. Reciprocidad, sin embargo, no significa simetría en cuanto a la intensidad de las relaciones bidireccionales, dado que la influencia relativa ejercida por los tres tipos de factores varía de acuerdo con la actividad, el individuo y la situación. A veces los factores ambientales obligan prácticamente a emitir una conducta, con lo que se convierten en los determinantes principales de la misma. Otras veces, si los imperativos situacionales son débiles, los factores personales –preferencias, creencias, etc.– son los que activan la conducta. En otros casos se producen interacciones de diversos tipos (Bandura, 1986, pág. 44 de la traducción castellana).

El modelo de Bandura tiene importantes implicaciones para la psicopatología y para la evaluación de los trastornos y problemas psicológicos. Por un lado, aunque los modelos anteriores ya habían subrayado el papel del ambiente, del organismo, de las algunas variables cognitivas y de las consecuencias de la conducta, Bandura introduce aspectos nuevos. Por lo que se refiere al papel de los antecedentes de la conducta, es importante la consideración del papel del aprendizaje observacional o vicario, que sugiere que los modelos a los que está expuesto el sujeto pueden ser un factor importante en el desarrollo y mantenimiento de sus problemas, como ocurre con algunas fobias (Öst, 1985) o en el desarrollo de conductas antisociales. Así mismo, los problemas en la capacidad de simbolización dificultan la posibilidad de afrontar de forma eficaz los problemas cotidianos presentes en algunas patologías (D’Zurilla y Golfried, 1971), así como la anticipación de consecuencias que pueden generar problemas como los que tienen lugar en muchas interacciones sociales. Las creencias y percepciones relativas a la autoeficacia personal en diversos problemas clínicos y de salud (Bandura, 1997), lo mismo que la dificultad de autorregulación (Michaels y otros, 1997) etc., son también factores que influyen en el comportamiento y sobre los que puede ser necesario intervenir y que es preciso tener en cuenta a la hora de la evaluación. Sin embargo, más que la identificación de nuevas variables importantes, la teoría del determinismo recíproco lo que ofrece son direcciones nuevas –las correspondientes a los posibles modos de interacción expuestos en su enfoque– a la hora de tratar de establecer modelos causales plausibles para explicar los problemas específicos de cada sujeto a partir de la información recogida.

El enfoque de Bandura supone un desarrollo importante respecto a los anteriores, pues engloba sus aportaciones, acentúa la importancia de nuevas variables específicas y sugiere al evaluador vías de consideración de la interacción entre las variables que pueden estar influyendo en los problemas manifestados por el sujeto. Sin embargo, lo que ofrece es un marco teórico general, no modelos específicos adecuados para la evaluación de clases de problemas concretos, modelos que es preciso desarrollar si se quiere facilitar el trabajo de evaluadores y terapeutas, como de hecho muestran las tendencias más recientes en psicopatología (Caballo y otros, 1995) y evaluación (Fernández-Ballesteros, 1994b).

Por otra parte, Bandura no entra en la especificación, dentro de las variables que considera como características de la persona, del diferente papel desempeñado por las variables de tipo biológico y las de tipo cognitivo y emocional. Esto puede explicarse, al menos en su libro de 1986, porque trata de explicar el pensamiento y la acción supuesto un organismo intacto, dado que en momento alguno hace referencia al papel de las alteraciones del organismo en la conducta. En cualquier caso, esto supone una limitación en la medida en que los trastornos psicológicos pueden venir determinados por el modo particular de interacción específica entre las características biológicas del sujeto –por ejemplo, ser ciego– y el resto de las características personales y ambientales. No obstante, es una cuestión empírica, que compete a los psicopatólogos, construir modelos que pongan de manifiesto las interacciones potenciales aludidas, de modo que a la hora de la evaluación el psicólogo cuente con referentes más concretos que le indiquen el tipo de variables específicas sobre las que buscar información de modo prioritario y las posibles vías de acción causal.

Además, aunque Bandura no niega en absoluto, sino todo lo contrario, el papel de la historia de aprendizaje en la configuración del conjunto de conocimientos, emociones, pautas de reacción emocional, etc. que caracterizan a una persona, su planteamiento sugiere enfocar el estudio –y, en consecuencia, la evaluación– del modo en que los distintos factores interactúan y se influyen en un momento dado, dando menos importancia en la práctica a la historia anterior que al modo actual de funcionamiento, tal vez porque sobre el pasado no se puede influir y, si está presente, lo está en la medida en que ha dejado su huella en lo que el sujeto ha aprendido. Sin embargo, en la medida en que para guiar la intervención en relación con determinados problemas –por ejemplo, facilitar la superación de problemas conocidos como trastornos del desarrollo– y para evaluar la evolución de los efectos del tratamiento es necesario poseer modelos diacrónicos, el modelo de Bandura no ofrece apoyo específico y explícito, aunque es posible, a partir de la aplicación de sus principios, desarrollar tales modelos.

### *Conductismo psicológico*

Paralelamente al desarrollo de varios de los modelos descritos y, a menudo, influyendo en los mismos, Staats (1963, 1975, 1996) ha desarrollado un enfoque al que en su última versión ha denominado “conductismo psicológico” con implicaciones para distintas áreas de la psicología. No obstante, aquí nos vamos a limitar a examinarlo en relación con sus implicaciones para el proceso de evaluación en relación con problemas clínicos y de salud.

Desde el conductismo psicológico se considera que la conducta en un momento dado es función de las características del entorno (E), del organismo (O) que posibilita su percepción, de las características del sujeto –emocionales, motivacionales, cognitivas, etc.– a las que se denomina “repertorios básicos de conducta” (RBC) y del grado en que el organismo (O) posibilita la propia conducta. Además, sitúa tanto el organismo como los repertorios básicos de conducta en una perspectiva diacrónica. Por un lado, señala que el organismo puede modificarse –por ejemplo, por accidentes, enfermedades o por el propio envejecimiento, lo que modifica el modo en que las características del sujeto (RBC) pueden interactuar con el contexto y afectar al comportamiento. Por otro lado, la acumulación de experiencias de aprendizaje en interacción con entornos diferentes puede consolidar, modificar o impedir la adquisición de características que al interactuar con el entorno producirán distintos tipos de conducta. Se considera, además, que los principios que explican el aprendizaje, aunque se trate de conductas complejas, son los principios del condicionamiento. Pero el aprendizaje es acumulativo y jerárquico, y no se produce si no se dan ciertas condiciones previas entre las que están el que el sujeto posea los repertorios más elementales en que es posible descomponer una conducta compleja.

Desde el punto de vista de la psicopatología, se supone que los trastornos psicológicos, que pueden describirse como resultado del déficit de conductas apropiadas o como presencia de conductas inadecuadas, pueden producirse por varias razones. Por un lado, porque el entorno (E) ha influido o influye de manera inadecuada, como hemos visto en casos anteriores al comentar los modelos basados en el condicionamiento clásico y en el condicionamiento operante. Por otro, a diferencia de Bandura, señala explícitamente que los trastornos pueden deberse también a que el organismo (O), debido a posibles alteraciones, ha influido en el aprendizaje, al no haber proporcionado las condiciones adecuadas o, si las alteraciones se han producido tras el aprendizaje, por haber destruido la posibilidad de uso de lo aprendido. Señala así mismo que el organismo (O) influye modificando la posibilidad de que determinadas características del entorno en actúen sobre el sujeto, lo que puede distorsionar la percepción que éste logra de aquél, contribuyendo a la manifestación de problemas. Además, los trastornos pueden producirse porque los repertorios o pautas de actuación adquiridos por el sujeto

y que configuran su personalidad son inadecuados, contribuyendo a la aparición de pautas de conducta disfuncional. Finalmente, los problemas psicopatológicos pueden deberse a la interacción entre los distintos factores mencionados.

Staats señala que el marco teórico general que acabamos de describir sirve como contexto heurístico para el desarrollo, dentro del mismo, de modelos intermedios aplicables a distintas áreas de la psicología y de otros más específicos aplicables a problemas concretos. A este nivel, sin embargo, sólo ofrece modelos aplicables a algunos problemas, modelos que obviamente pueden servir de referente para el desarrollo de otros análogos en la medida en que se afronte el análisis de otros trastornos del mismo modo.

Por lo que a la evaluación de problemas clínicos se refiere, del marco teórico propuesto por Staats se deduce la necesidad de enfocar los problemas partiendo del análisis tanto del papel de los factores situacionales como de los distintos repertorios del sujeto (RBC) –cognitivo-verbales, emocionales, motivacionales, motores, etc.– que permiten dar cuenta del funcionamiento normal en relación con el área o aspecto psicológico de interés para, desde el modelo sugerido por el análisis, determinar de qué repertorios carece o qué repertorios inadecuados adquiridos están interfiriendo en el funcionamiento normal, de modo que pueda decidirse a partir de los datos sobre qué aspectos específicos incidir a la hora de la intervención. El modelo de Staats subraya, pues, algo que es positivo, a saber, la necesidad de que la evaluación posibilite la construcción de un modelo –simple o complejo– que muestre de qué depende funcionalmente el problema que ha dado lugar a la petición de ayuda, modelo que puede hacer referencia tanto a factores contextuales como a los repertorios básicos que el sujeto ha aprendido o de los que carece o a la interacción entre ambos. Si sobre la base de la interacción entre conocimientos, experiencias, motivaciones, etc., (cualquier RBC según la teoría) las transacciones que el sujeto realiza con su entorno resultan disfuncionales, primero es preciso identificar esos RBC y si realmente desencadenan el problema y, después, es preciso averiguar por qué factores contextuales pueden verse influidos –lo que implica una hipótesis sobre el modo de tratamiento que puede ser eficaz de acuerdo con el conocimiento disponible sobre la naturaleza y el origen de los RBC inadecuados o ausentes.

Así, por ejemplo, si un sujeto manifiesta que se siente estresado cada vez que tiene que hablar a un grupo de personas, puede que el problema se deba al modo en que el sujeto interpreta las situaciones a que se enfrenta (“Me van a juzgar”), o al modo de pensar respecto a sí mismo (“Seguro que meto la pata”) o a perseguir metas poco realistas (“Tengo que conseguir mostrar que soy capaz de hacerlo sin cometer un solo error”), o a la forma de autorregulación de su comportamiento, etc., –factores cuya importancia subrayábamos al preguntar “qué evaluar”–. De acuerdo con Staats, en el caso de que se identifique que las variables anteriores

determinan la respuesta de estrés, éstas deben considerarse como repertorios cognitivo-verbales aprendidos que, activados por los indicios situacionales, serían responsables de la respuesta emocional a la que el sujeto refiere cuando dice que se siente estresado, como también lo sería la carencia de repertorios alternativos –estrategias de afrontamiento– que le permitirían afrontar tales situaciones sin problemas. Una vez identificados los repertorios o características disfuncionales o ausentes, la teoría sugiere que puede ser positivo evaluar el proceso de adquisición de las mismas, a fin de determinar qué factores contextuales o qué repertorios previamente aprendidos han podido dar lugar su adquisición, dado que el diseño de un programa de intervención puede requerir actuar sobre unos y otros en el caso de que sigan estando presentes.

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, poner el acento en la exploración del modo de adquisición de los patrones de pensamiento, motivación-emoción y comportamiento, aunque a veces puede ser útil, no es indispensable si se conoce qué factores activan actualmente los modos de pensar y las emociones disfuncionales y qué factores pueden posibilitar la sustitución por otros más adaptativos, pues es sobre estas relaciones sobre las que debe basarse la intervención.

#### 3.2.4. *Modelos de evaluación para la intervención: reflexiones finales*

Uno de los problemas a que se enfrenta el psicólogo que debe ayudar a las personas que experimentan trastornos psicológicos o cuyo comportamiento resulta disfuncional por las consecuencias que puede tener para su salud, su vida personal o sus relaciones interpersonales, es decidir sobre qué variables recoger información y sobre la base de qué criterios integrarla para elaborar un modelo potencialmente explicativo del problema o problemas del sujeto de modo que sirva para orientar la intervención. Realizar la tarea señalada supone conocer los hechos y modelos potencialmente más útiles y valorarlos de forma crítica, esto es, identificando los puntos positivos y negativos de cada uno de ellos. La valoración sucinta que hemos ido haciendo de cada uno de los modelos puede dar idea del horizonte desde el que planteamos esta tarea. Sin embargo, creemos necesario hacer algunas puntualizaciones adicionales.

En primer lugar, es un hecho que a lo largo de la vida las personas vamos adquiriendo conocimientos, competencias de distintos tipos –lingüísticas, cognitivas, de razonamiento, etc.–, formas más o menos regulares y propias de pensar sobre la realidad y nosotros mismos, formas de reacción emocional, de comportamiento, etc., adquisiciones que unas veces resultan adaptativas y otras no, y que en ese proceso el papel del contexto es fundamental. Sin embargo, en la práctica, las distintas características mencionadas, una vez adquiridas, constituyen variables que pueden ser responsables, solas o en interacción con otras, de las dificultades que las personas experimentan y por las que demandan ayuda. En

consecuencia, como hemos señalado al valorar los modelos que pueden servir de guía a la evaluación, es fundamental averiguar cuáles de las *características presentes* actualmente en el sujeto están influyendo en el problema, así como las *condiciones contextuales* que las activan y las mantienen. Ahora bien, para poder valorar las primeras es fundamental disponer de modelos sobre el funcionamiento psicológico que muestren qué variables es relevante evaluar –éste es el sentido que tiene la enumeración de variables que hacíamos al comienzo de este apartado– y cómo influyen en los distintos tipos de problemas, como hacen los teóricos de la personalidad y la psicopatología. Con este objetivo, no sólo los modelos del funcionamiento del sujeto humano proporcionados por los modelos descritos, sino los proporcionados y avalados empíricamente por otros campos de la psicología –psicología de la personalidad, psicología cognitiva, psicología social, etc.–, pueden y deben ser tenidos en cuenta, al menos inicialmente, como referentes sobre qué información buscar. Seguramente es posible analizar los componentes o prerrequisitos básicos de cada una de las variables ofrecidas por los modelos referidos y el modo en que éstas se adquieren. Sin embargo, si es o no necesario este análisis para facilitar el cambio, es una cuestión empírica. Dependerá probablemente del tipo de problemas –probablemente sea más necesario en trastornos del desarrollo–, del tipo de variables –tal vez capacidades y destrezas– y de la necesidad y posibilidad de diseñar una intervención sobre la base de los resultados de dicho análisis en las condiciones habituales de la práctica clínica.

En segundo lugar, es un hecho que cuando las personas nos enfrentamos a la tarea de ayudar a otros a cambiar, sea en el ámbito clínico o en otros ámbitos como el educativo, el organizacional, etc., si tenemos alguna posibilidad de hacerlo es “desde fuera del sujeto”, esto es, creando con nuestras acciones, mensajes, terapias, etc. contextos que pueden influir en las personas. No podemos entrar dentro de ellas, pero sí debemos tener en cuenta que los modos de sentir, de pensar y de representarse la realidad, a sí mismas, sus tareas, su entorno, su vida, así como sus conocimientos y competencias –sean adecuados o inadecuados– influyen en su comportamiento. En consecuencia, *es fundamental determinar a través de la evaluación qué condiciones contextuales es preciso crear* para influir en las características del sujeto que, en interacción con las situaciones que afronta, son responsables de las dificultades que le han llevado a pedir ayuda, para lo que es preciso tener en cuenta qué principios operan en el cambio comportamental, lo que implica formular hipótesis sobre la viabilidad de las acciones terapéuticas.

En tercer lugar, al evaluar de qué modo la interacción entre las características del contexto, del sujeto y de su propia conducta –condicionadas por sus características biológicas– interactúan dando lugar a comportamientos disfuncionales, *es preciso tener presente el carácter activo y propositivo del sujeto humano a la hora de influir sobre el entorno y su propia conducta*. El sujeto actúa, sí, desde los conocimientos y experiencias anteriores –de ahí la importancia de la identifi-

cación de los mismos así como de los factores que los activan-, pero es actividad propositiva de un sujeto que, bajo ciertas condiciones, puede ser selectivo respecto a los cursos de acción a llevar a cabo, contribuyendo al moldeamiento de su propia vida y al de los sistemas sociales que organizan, guían y regulan los asuntos sociales (Bandura, 1997), incluido el proceso de evaluación-terapia. Se trata de un aspecto importante al que no todos los modelos hacen referencia o sobre el que ponen escaso acento. Sin embargo, si al evaluar se olvida el carácter propositivo -motivado- del sujeto humano, carácter que pone en juego también en el contexto mismo de la relación terapéutica durante la que él también evalúa al evaluador, y no se obtiene información respecto a los propósitos y la perspectiva desde los que actúa y que guían el modo en que va elaborando y representándose dinámicamente su entorno -de manera automática o consciente-, el psicólogo se arriesga a no poder ayudarle, especialmente porque el paciente puede romper la relación con él (Bleyen y otros, 1998).

En cuarto lugar, los modelos generales del comportamiento descritos establecen marcos de referencia útiles y necesarios para organizar el conocimiento y establecer pautas generales de actuación o, lo que es igual, un sistema general de análisis de cómo los comportamientos problemáticos se relacionan en cada sujeto (Evans, 1993). Sin embargo, cuando los trastornos psicológicos se repiten es útil poder contar con modelos específicos que sirvan de guía a la hora de la evaluación y la intervención. La evolución de la investigación en psicopatología (Caballo, Buela-Casal y Carrobbles, 1995), evaluación (Fernández-Ballesteros, 1994*b*) y terapia (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1999) parece responder a este principio. Estos modelos, por ser más específicos, pueden ser puestos a prueba con mayor facilidad y la información así obtenida puede servir de referente para futuras situaciones. En consecuencia, por lo que a la evaluación psicológica de problemas clínicos, de salud y de desarrollo personal e interpersonal se refiere, parece necesario contar no sólo con modelos generales, sino también con modelos específicos avalados por los datos de investigación disponible. No obstante, la realidad clínica muestra que el hecho de que los pacientes tengan más de un problema de importancia semejante es más la excepción que la regla, lo que hace que sea necesario disponer de sistemas generales de análisis que permitan organizar la evaluación y elaborar modelos que expliquen la naturaleza de los problemas (Evans, 1993; Haynes, 1995), por encima de modelos específicos que presuponen de algún modo que el problema está ya identificado.

En cualquier caso, los modelos -generales o específicos- sobre qué evaluar y sobre los presupuestos desde los que tratar de integrar la información no son los únicos elementos que el psicólogo debe considerar a la hora de la evaluación y a los que debe prestar atención a la hora de decidir cómo proceder. Los fines prácticos que se persiguen y la evidencia sobre los modos adecuados de conseguirlos también deben ser tenidos en cuenta. Pasamos, pues, a considerar estos elementos.

### 3.3. Proceso de evaluación para el tratamiento: Organización básica

En los apartados anteriores hemos descrito los supuestos desde los que cabe afrontar el proceso de evaluación psicológica cuando el objetivo que se persigue es que la información recogida permita decidir con el máximo razonable de garantías cómo ayudar al sujeto a superar sus dificultades. El tipo de conocimiento que proporciona la reflexión sobre los mismos debe traducirse en formas operativas de proceder. Sin embargo, dada la gran diversidad de sujetos y problemas con que el psicólogo puede tener que enfrentarse, es difícil articular un modelo común de procedimiento que defina algo más que unas líneas generales de actuación acordes con la lógica científica. Dado que la evaluación de sujetos con problemas con el propósito de decidir qué hacer para ayudarles constituye un proceso de solución de problemas, este acuerdo, requiere que el proceso se desarrolle en varias fases: 1) recoger información y describir el problema, 2) construir una representación hipotética de los factores que lo originan y mantienen, 3) garantizar en la medida de lo posible la validez de esta representación, dado que ha de servir de base para la toma de decisiones sobre cómo tratar el problema, 4) decidir sobre qué variables intervenir y qué información recoger para rastrear los efectos de la intervención, 5) planificar el tratamiento y su valoración y, 6) valorar el proceso y reconducirlo si procede.

La lógica científica, sin embargo, se aplica en el contexto de los supuestos sobre el comportamiento humano y sus determinantes que hemos examinado al describir los distintos modelos psicológicos, supuestos que pueden afectar a las distintas fases, razón por la que pasamos a hacer una serie de consideraciones sobre cada una de ellas.

#### *Identificación y delimitación inicial del problema*

Todo proceso comienza con una demanda realizada bien por la persona que sufre el problema –en este caso paciente y cliente–, bien por personas que se ven afectadas indirectamente por el mismo –familiares, tutores, etc.–, clientes pero no pacientes. Dado que a menudo las personas presentan sus problemas de forma vaga e imprecisa, que puede existir más de un problema y que los problemas pueden estar relacionados, una tarea importante en este momento es identificar el problema o problemas de interés prioritario, así como realizar una primera recogida de información sobre las condiciones ambientales y personales de las que puede depender. Prácticamente todos los modelos coinciden, con pequeñas variantes, en que éste es el primer objetivo a conseguir.

Para realizar la tarea señalada, el psicólogo debe decidir qué información recoger y cómo recogerla, decisión en la que juegan un papel importante tanto los supuestos de que parte sobre los determinantes del comportamiento humano



como los relativos a los modos de afrontar su evaluación y tratamiento. Debido a este hecho, y dadas las limitaciones que supone trabajar desde los distintos modelos descritos, es preciso que el psicólogo ponga especial interés en garantizar la validez de las inferencias que tenga que realizar, aspecto que se tratará ampliamente en el capítulo que dedicamos específicamente a este tema. En cualquier caso, de la valoración que hemos hecho de los distintos modelos se derivan algunos criterios que pueden servir de guía del proceso en esta fase, a saber:

- 1) En la medida en que es preciso identificar la naturaleza del problema del sujeto, dado que las diferentes categorías diagnósticas sugieren covariaciones frecuentes entre conductas que resultan problemáticas, dependiendo de cómo se presente inicialmente el problema puede ser aconsejable, aunque no será suficiente, tener como referente los sistemas de clasificación diagnóstica (Barlow, 1981).
- 2) En la medida en que los problemas pueden implicar tanto la *esfera motivacional-afectivo-emocional* –las motivaciones y necesidades y las pautas de reacción emocional– como la *esfera cognitiva* –formas de percibir el entorno, de percibirse a sí mismo, de pensar y afrontar estratégicamente los problemas, las relaciones interpersonales, etc.– y la *esfera de la acción propiamente dicha* –distintos modos de actuar– parece necesario prestar atención a los tres tipos de componentes comportamentales y a las posibles interacciones entre los mismos. Obviamente, el peso a dar en la exploración a cada una de las esferas dependerá de la naturaleza del problema y del grado en que existan modelos psicopatológicos específicos basados en evidencia sólida que puedan servir de guía para la exploración.
- 3) En la medida en que los sujetos viven –piensan, sienten y actúan– en el contexto de distintas situaciones que pueden plantear demandas excesivas, que pueden amenazar la posibilidad de que consigan sus metas, que pueden activar, modelar y moldear respuestas cognitivas, emocionales y motoras inadecuadas y en que los entornos definidos por tales situaciones pueden ser relativamente estables, parece necesario explorar el grado en que tales entornos originan y mantienen el problema.
- 4) En la medida en que, dependiendo de la naturaleza de los problemas, pueda haber factores biológicos que, solos o en combinación con otros factores, puedan actuar activando y manteniendo aquéllos, parece necesario prestar atención a los mismos y al modo en que puedan interactuar con el resto de los factores en la determinación del problema.
- 5) En la medida en que los problemas no son estáticos sino que se manifiestan en el transcurso del tiempo –pasado, presente o anticipado–, parece especialmente necesario prestar atención al modo en que el problema y sus posibles determinantes actuales se manifiestan. En este punto, sin embargo,

queremos subrayar que el pasado si influye en el comportamiento es en la medida en que está presente a través del recuerdo y de lo que en él se aprendió. De ahí que, desde nuestro punto de vista y tal y como sugieren los modelos conductuales, sea más importante explorar las condiciones que en el presente activan y mantienen los problemas que aquéllas en que éstos se originaron en el pasado. No obstante, a menudo no es posible comprender ni la naturaleza del problema y los factores que lo determinan sin explorar el pasado, por lo que este debe explorarse también.

El conjunto de criterios a que acabamos de hacer referencia sugiere organizar la exploración en el marco de lo que se conoce cómo enfoque ABC (*Antecedents – Behaviour – Consequences*), enfoque que implica prestar atención a los componentes anteriormente descritos y organizar la información en una perspectiva dinámica. Como señalábamos en su momento, este enfoque es el que guía la evaluación cuando se trabaja desde la perspectiva cognitivo-conductual. No obstante, el hecho de que en dentro del enfoque ABC se admita que variables cognitivas desde las que el sujeto actúa propositiva y no reactivamente como, por ejemplo, los modos de representarse el futuro próximo o remoto, puedan actuar como elementos desencadenantes de los problemas psicológicos lo hace útil también cuando se trabaja desde modelos que subrayan el papel activo del sujeto en la autodeterminación, autorregulación y autocontrol de la propia conducta. De hecho este es el enfoque que se adopta para el consejo psicológico (*counseling*), si bien en este caso se habla de *antecedente, biografía y consecuentes* (Costa y López, 2003)

En esta primera fase, sin embargo, no sólo el psicólogo intenta hacerse una idea de los problemas del sujeto. Como hemos señalado en los apartados anteriores, el *cliente* acude al psicólogo con una idea más o menos preconcebida de lo que se va a encontrar y de lo que va a ocurrir durante la relación terapéutica. La actuación del psicólogo va a ser juzgada desde el primer momento, razón por la que es importante que éste, teniendo presentes las variables que pueden afectar a la permanencia en la terapia y a la implicación en la misma, evalúe en esta fase el marco de referencia terapéutico del cliente, sus expectativas y motivación para la terapia, ajuste su actuación a las posibilidades que le ofrece dicho marco y a la mayor o menor flexibilidad del sujeto para cambiarlo, y trate de lograr una buena alianza terapéutica (Bleyen y otros, 1998; Miller y Rose, 2009; Shedler, 2010).

### *Formulación de hipótesis y deducción de predicciones falsables*

Esta fase constituye la consecuencia lógica a la que debe conducir la anterior, como señalan prácticamente todos los autores mencionados. Sin embargo, como señala Godoy (1996), la formación de hipótesis y el proceso de contraste de las mismas es algo que se realiza de modo recurrente a medida que va avanzando la evaluación. La presentación de la demanda y la identificación inicial del posible

problema activa en el psicólogo sus conocimientos relativos al mismo generando expectativas respecto a la forma en que se presenta y a los tipos de causas que pueden estar generándolo. La información que paso a paso se va recogiendo contribuye no sólo a describir las características del problema, sino también a falsar o a apoyar las diferentes expectativas o hipótesis relativas a sus posibles causas, hasta llegar a la que constituye el punto de referencia para el planteamiento del tratamiento.

Creemos necesario subrayar que la formulación de hipótesis y la deducción de conclusiones es un fenómeno procesual y recursivo que se desarrolla a lo largo de la evaluación, ligado en buena medida a la activación de los conocimientos que el sujeto posee sobre el problema, porque olvidar este hecho puede impedir el empleo de estrategias correctoras de los sesgos que pueden darse durante el proceso de evaluación, tal y como han mostrado los trabajos revisados por Godoy (1996).

Por ejemplo, los psicólogos que trabajan dentro de los enfoques conductuales tratan de recoger los mismos tipos de información sobre el problema (información sobre características personales de tipo comportamental, de tipo cognitivo o emocional; características de tipo biológico; características del contexto en el que se presenta el problema o que lo mantienen). Sin embargo, el tipo de información que se busca sobre cada aspecto varía según se trate de un problema u otro. Así, las variables específicas que influyen en un problema de alcoholismo (Calvo, 1985) no son las mismas que las que influyen en el caso de las disfunciones sexuales (Carrobbles, 1995*b*), aunque en ambos casos haya componentes situacionales, cognitivos, emocionales, fisiológicos y comportamentales. Es más, en aquellos casos en que existen diferentes modelos sobre un mismo problema como, por ejemplo, en el caso de la depresión, el tipo de modelo del que se parta va a hacer que se recoja información diferente. En consecuencia, si se desea contribuir a evitar los sesgos aludidos, es necesario, aunque no suficiente, caer en la cuenta:

- a) Del modo en que las hipótesis implícitas están guiando la recogida de información.
- b) De las consecuencias negativas que la tendencia a la verificación de los supuestos puede tener en la delimitación de los comportamientos problemáticos y sus causas, especialmente si no se consideran sistemáticamente hipótesis alternativas.
- c) De los sesgos que pueden derivarse de no controlar sistemáticamente los factores que pueden afectar a la validez de la información proporcionada por las distintas técnicas.
- d) De la utilidad que puede suponer la búsqueda y uso de información disconfirmatoria.

### *Selección de las variables dependientes e independientes sobre las que intervenir*

Este paso se deriva directamente del anterior. Si en aquél se ha considerado que A es causa de B, siendo A las variables hipotéticas que causan el problema y B los comportamientos en que se manifiesta, A y B serán respectivamente la (o las) variable (s) independientes y dependientes. Así mismo, en el caso de problemas múltiples potencialmente relacionados, es preciso decidir la secuencia o simultaneidad con que se debe abordar el tratamiento de los mismos, lo que depende también de las hipótesis sobre la relación potencial entre las variables. En general, los distintos modelos conductuales hacen explícita también esta fase. En otros modelos el psicólogo interviene de hecho sobre la base de sus supuestos sobre la naturaleza del problema –por ejemplo, explicitando las contradicciones, en el caso de los psicólogos de orientación humanista, o poniendo al sujeto frente a las “interpretaciones” referidas a su problema realizadas por el psicoanalista, etc.– pero el discurso sobre el proceso de evaluación-intervención dentro de estos modelos no explicita este paso.

### *Planificación del tratamiento y su valoración*

Una vez decidido sobre qué variables conviene actuar, es preciso establecer el plan de tratamiento –metas a conseguir, selección de programa de entrenamiento, evaluación y control de variables contaminadoras y selección de procedimientos para recoger información que permita valorar los efectos de la intervención–. Obviamente, la selección del tratamiento debe basarse en las hipótesis sobre la naturaleza del problema y sus determinantes y en el conocimiento de los tratamientos eficaces para el tipo de problema de que se trate (Echeburúa, 1998). Por otra parte, la valoración de los efectos de la intervención implica una concepción amplia que lleve a recoger información no sólo de los efectos inmediatos, sino de otras consecuencias a las que los cambios que constituyen el foco de la intervención puedan dar lugar, como veremos al tratar el tema de la validez.

Sin embargo, en este momento es preciso señalar, además, que aparte de las decisiones técnicas que corresponden al psicólogo, es importante seguir implicando al cliente –en la medida en que su edad, condiciones personales y naturaleza de los problemas lo permitan– en las decisiones relativas al modo de abordar éstos, facilitando la adquisición de la capacidad de autorregulación y autocontrol. No hay que olvidar que a cada paso del proceso evaluador se está haciendo terapia, dado que el cliente está valorando la credibilidad de lo que sugerimos, el esfuerzo y costo que le va a suponer, la posibilidad de conseguir los efectos que desea, etc. y a partir de todo ello se va a implicar más o menos en la terapia, pudiendo llegar a abandonarla.

*Valoración de los efectos de la intervención, reconducción del proceso si procede y seguimiento*

Desde el momento en que comienza el tratamiento, si el diseño para su valoración está bien hecho y los procedimientos de recogida de información son adecuados, es posible comprobar, por una parte, en qué medida el tratamiento está siendo efectivo y, por otra, en qué medida se cumplen las hipótesis de partida. Sin embargo, dada la pluralidad de tratamientos que existen y el hecho de que en muchos casos su eficacia no es segura, su selección va a tener a menudo carácter de ensayo. De hecho, algunos autores introducen una fase intermedia de verificación formal de las hipótesis antes de la intervención.

Sin embargo, la verificación propuesta muchas veces no es posible en la práctica, pues la persona demanda ayuda cuanto antes, lo que da lugar a que la contrastación de las hipótesis tenga que hacerse a menudo a partir de la aplicación del propio tratamiento. No obstante, la propuesta lleva implícita una idea que sí nos parece correcta, y es que el proceso de planteamiento de hipótesis, intervención, valoración y replanteamiento es un proceso potencialmente recursivo y necesariamente autorregulable en el que, en función del grado en que los datos se ajusten o no a las expectativas sobre los mismos, el psicólogo debe proceder a recoger nueva información, a redefinir los objetivos de la intervención y a modificar y a ajustar el tratamiento si procede. Obviamente, para que sea posible regular adecuadamente el proceso, la aplicación y efectos del tratamiento deben poder evaluarse de modo preciso, lo que acentúa la importancia de una adecuada planificación de la actividad evaluadora antes, durante y después del tratamiento.

**4. EVALUACIÓN ORIENTADA A FACILITAR EL CAMBIO EN RELACIÓN CON PROBLEMAS DE DESARROLLO PERSONAL E INTERPERSONAL, CLÍNICOS Y DE SALUD: CONCLUSIÓN**

A lo largo de este capítulo hemos descrito los supuestos desde los que decidir qué información buscar y cómo organizarla, contrastarla y usarla para guiar la intervención cuando lo que se busca es que la evaluación contribuya a guiar las decisiones orientadas a modificar el comportamiento. Como ha podido comprobarse, a diferencia de lo que ocurría con los procesos orientados a la selección, en este caso, más que centrarse en la consideración de características estáticas del paciente debe orientarse a construir modelos que muestren de forma lo más analítica posible la interacción dinámica entre éste y su entorno, pues sólo así será posible determinar qué acciones pueden planificarse “desde fuera del sujeto” para facilitar los cambios que deben tener lugar.

Por otra parte, si hemos insistido así mismo en la necesidad de garantizar al máximo la validez de las inferencias realizadas durante el proceso de evaluación

es porque consideramos que la orientación del proceso de evaluación e intervención debe basarse no en preferencias ligadas a la opción por un modelo psicológico u otro, sino en evidencia sobre la efectividad y eficacia de los distintos modos de proceder. A la persona que sufre no le interesan nuestros modelos, sino su mejora. De ahí la importancia de la búsqueda de garantías a que nos referimos y, por lo mismo, la de valorar y validar modelos específicos que se proponen como guía del proceso de evaluación y afrontamiento de los problemas (Buela-Casal y Sierra, 2001), dada la importancia que tienen sobre la forma de actuar del psicólogo. De hecho, la tendencia actual en la investigación no es a comprobar si el proceso de evaluación e intervención basado en un modelo es más eficaz que otro, sino a comparar qué componentes de los modos concretos de proceder son los factores activos que determinan la eficacia de la actuación terapéutica.

#### *LECTURAS COMPLEMENTARIAS*

**Cormier, W. H. y Cormier, L. S. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.**

Libro muy práctico que ilustra sobre todo la forma de evaluar e intervenir desde la perspectiva cognitivo conductual. Contiene numerosos ejemplos que ayudan a visualizar el proceso a seguir. Es especialmente buena la parte dedicada a la entrevista ABC (capítulos 7 y 8).

**First, M.B., Frances, A. y Pincus, H.A. (1996). *DSM-IV: Manual de diagnóstico diferencial*. Barcelona: Masson.**

Incluye una serie de árboles de decisión que sirven para guiar la recogida de información encaminada a diferenciar entre patologías que comparten algunos de los síntomas en que se manifiestan.

**Harvey, A., Watkins, E., Mansell, W. y Shafran, R. (2004). *Cognitive behavioural processes across psychological disorders*. Oxford: Oxford University Press.**

Ilustra una línea de evaluación alternativa al diagnóstico clasificatorio, potencialmente más útil al centrarse en los procesos alterados sobre los que es preciso centrar la intervención, con independencia de la etiqueta diagnóstica que pueda darse al paciente.



## Capítulo 3

# Procesos de evaluación en el ámbito de las organizaciones





## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las organizaciones los psicólogos realizan tareas de evaluación psicológica con distintos objetivos. Por un lado, los investigadores evalúan diferentes aspectos del comportamiento, bien como variables independientes, como cuando se busca saber que características de las personas influyen en el modo de desarrollar su trabajo y en los resultados que se obtienen, bien como variables dependientes, como cuando se busca averiguar qué factores afectan al rendimiento y al comportamiento de la persona en la organización. La investigación proporciona modelos que sirven de guía a los psicólogos que trabajan en el ámbito los recursos humanos realizando tareas de reclutamiento, selección, formación y evaluación del rendimiento del personal y de su contribución al bienestar y desarrollo de la organización. Se supone que, para la realización del trabajo, las personas deben tener determinadas características y competencias que constituyen la base desde la que plantear la selección; que si no las tienen o no las tienen en grado suficiente, o si surge la necesidad de adquirir competencias nuevas, éstas deben ser objeto de formación; y, finalmente, que la valoración de las personas debe hacerse teniendo en cuenta el grado en que tales características y competencias se han puesto en juego y en que como consecuencia de ello, han posibilitado la consecución de los objetivos deseados. Por esta razón es fundamental que cualquier proceso de evaluación psicológica en la organización parta de los modelos que mejor explican el comportamiento dentro de ésta.

De las actividades que puede realizar un psicólogo en una organización – reclutamiento, selección y promoción de personal; evaluación del desempeño; reubicación y transferencia de personas a otros puestos; diagnóstico de competencias a desarrollar; análisis de necesidades de formación; diseño y valoración de programas de formación; evaluación del clima y calidad organizacional; despidos cuando hay que ajustar la fuerza de trabajo, etc.– quizás las que demandan con más frecuencia la actividad del evaluador y en las que tener presente los modelos aludidos es más importante son *la selección y promoción de personal*, por lo que en este capítulo nos vamos a centrar fundamentalmente en ellas *con el objetivo de mostrar lo que implica la evaluación al servicio de objetivos de tipo selectivo-clasificadorio*. El trabajo del evaluador al servicio de otros objetivos señalados, como son el análisis de necesidades y el diseño y valoración de programas de formación se abordará en el capítulo 5.

La evaluación en al servicio de la selección, promoción, reubicación y transferencia de personas busca determinar bien qué candidatos merece la pena incorporar a una organización, bien a qué miembros de la misma cabe promocionar o reubicar. Con este fin, el psicólogo debe decidir sobre qué variables recoger información –comportamentales, intelectuales, motivacionales, de personalidad, etc.–, con qué procedimientos hacerlo, bajo qué condiciones y cómo utilizarla de

forma que las decisiones de alcanzar el objetivo buscado se tomen con el máximo de garantías posibles. Ahora bien, todas estas decisiones están al servicio de una tarea central: realizar una predicción del desempeño inmediato y futuro de la persona sobre la base de una información recogida teniendo en cuenta los criterios de eficiencia y economía, esto es, se busca la eficiencia –la optimización de las decisiones de selección- teniendo en cuenta el balance costo-beneficio del proceso de selección. Teniendo presente este objetivo, ¿de qué modo puede contribuir la evaluación psicológica a su consecución? ¿Cómo puede mejorar esta contribución la investigación realizada en el marco de nuestra disciplina? ¿Y qué deberían aprender los alumnos que se enfrentan al estudio de la evaluación sobre qué evaluar, cuándo y cómo hacerlo y qué uso hacer de la información cuando el objetivo es el señalado?

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando el objetivo de la evaluación es la clasificación o selección de sujetos, como ocurre con la selección de personal en el mundo laboral, el modelo que de modo más habitual ha guiado y guía el proceso de evaluación es el conocido como “modelo psicométrico clásico”. Diferentes autores que se han ocupado de la historia de la evaluación psicológica sitúan su origen en los trabajos de Galton (1883), McKeen Cattell (1890), Spearman (1904), Binet (Binet y Simon, 1905) y Terman (1916), y su principal desarrollo entre 1921 y 1945, época en la que las necesidades bélicas y de desarrollo industrial supusieron un incentivo importante para el estudio de las diferencias humanas y su medición (Fernández Ballesteros, 1980; Silva, 1982; Pelechano, 1988a). Autores como Strong en 1927 (Citado por Strong y Campbell, 1966), Thurstone (1938) y Thompson (1939) durante este período y, posteriormente, Cattell (Cattell, 1950; Cattell y Butcher, 1968; Cattell, Eber y Tatsuoka, 1970; Cattell y Kline, 1977) y Eysenck (1947, 1969), por citar sólo algunos, contribuyeron de modo importante a su desarrollo, aportando modelos e instrumentos específicos para la evaluación de las diferencias individuales en inteligencia, personalidad, motivación e intereses, instrumentos ampliamente utilizados cuando la evaluación se realiza con fines clasificatorio-selectivos en contextos laborales y educativos. Revisiones recientes, por otra parte, han puesto de manifiesto desarrollos importantes tanto en los aspectos conceptuales como en los metodológicos que han contribuido a la mejora potencial de las decisiones que se toman en los procesos de selección (Hough y Oswald, 2000; Sackett y Lievens, 2008).

Ahora bien, ¿cuál es la lógica en la que se basa la toma de decisiones cuando éstas implican la clasificación y selección de sujetos en los contextos indicados? ¿Qué tipo de variables psicológicas se evalúan de modo más frecuente? ¿Desde qué modelos específicos se parte para la evaluación de tales variables? ¿Qué evidencia los apoya de acuerdo con los avances más recientes en la investigación? Y,

sobre todo, ¿cuáles son, por un lado, los aspectos positivos de las formas habituales de proceder y, por otro, las limitaciones que ello implica? ¿Existen modelos que ofrezcan una alternativa mejor de proceder cuando el objetivo es seleccionar o clasificar sujetos?

## 2.1 Lógica del proceso selectivo-clasificatorio

La finalidad de la clasificación y selección de una persona para un puesto de trabajo –o para el ingreso en un centro militar o en instituciones similares– es asegurar un ajuste entre las características personales y las condiciones de la situación que garanticen un rendimiento óptimo. No obstante, las condiciones cambian –a veces de modo vertiginoso–, por lo que a menudo lo que hay que predecir es la adaptabilidad a los cambios y la capacidad y motivación para adquirir las competencias que las nuevas situaciones demandan. Además, con frecuencia el trabajador debe realizar sus tareas en distintos contextos e interactuando con distintos tipos de personas, todo lo cual exige tener en cuenta que si los contextos y los criterios de rendimiento son múltiples y cambiantes, probablemente las características que permiten una predicción acertada también lo son. En cualquier caso, el principio básico se mantiene: hay que hacer predicciones adecuadas en relación con distintos criterios que pueden suponer tener que trabajar en contextos estables o cambiantes, y cuanto mejores sean las predicciones, al enfrentarse a situaciones reales los sujetos presentarán un rendimiento más efectivo. ¿Cómo proceder, pues, para que la predicción sea adecuada y se consigan los resultados deseados?

Ante todo es preciso partir de los *modelos* que ofrece la investigación *sobre la relación entre predictores y criterios*. Antes de decidir cómo recoger la información y qué uso hacer de ella, el psicólogo que debe evaluar a una serie de candidatos para un puesto debe preguntarse primero, cómo debe desempeñar su trabajo una persona para que su desempeño sea considerado adecuado y eficiente y, segundo, qué *competencias* deben tener los candidatos para ser idóneos. La respuesta a esta segunda pregunta debe basarse en la evidencia sobre las relaciones encontradas predictores y criterios. Si estas son suficientemente grandes y estadísticamente significativas, y si la capacidad predictiva se mantiene sin variaciones sustanciales en distintas muestras, el psicólogo puede utilizar el modelo proporcionado por las relaciones encontradas como base para planificar la recogida de la información y tomar decisiones. Al actuar sobre la base del modelo construido no siempre se acierta, pero se supone que los errores en las decisiones de selección disminuyen en función de la bondad del modelo, bondad que no es mayor que el grado de varianza de las puntuaciones del criterio que es posible explicar en función de los predictores utilizados. El papel jugado por otros predictores, así como el error de medida, explicarían la varianza restante.

La lógica del proceso selectivo-clasificador, en principio, es adecuada para el propósito perseguido “en la medida en que lo es la validez empíricamente demostrada de las predicciones realizadas a partir del mismo”. Sin embargo, el hecho de que tal validez en la mayoría de los casos deje mucho que desear (Hogan, Hogan y Roberts, 1996; Hough y Oswald, 2000; Juan-Espinosa, 1997; Sackett y Lievens, 2008; Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995) pone de manifiesto que su aplicación no está exenta de problemas que todo evaluador debe conocer y cuya necesidad de solución deja amplio espacio a la investigación encaminada a la mejora de los modelos de predicción.

Los problemas a que nos referimos tienen que ver: a) con la delimitación de los criterios de rendimiento o ajuste que deben servir como referente de la evaluación; b) con las variables evaluadas, su concepción y selección; c) con el diseño y selección de tareas e instrumentos para la obtención de la información, selección que implica fundamentalmente considerar tanto la validez de las mismas como la de los modelos específicos en que basar las predicciones; d) con las implicaciones que se derivan del modo en que los sujetos afrontan los procesos de evaluación encaminados a la selección, y e) con las exigencias del contexto social en que el psicólogo ha de desarrollar su trabajo. Veamos cada uno de estos puntos por separado.

## **2.2. Problemas relacionados con la delimitación del criterio de rendimiento o ajuste**

El psicólogo que clasifica o selecciona a un sujeto o a un grupo de ellos lo hace con un objetivo en mente, que los seleccionados rindan de modo efectivo en el puesto o cursos para los que se les va a seleccionar. Ahora bien, ¿qué significa “rendir de modo efectivo” en un puesto de trabajo? Y, lo que es más importante para el proceso de selección, ¿de qué variables depende ese rendimiento?

La respuesta a la primera pregunta implica delimitar un *criterio de éxito* y la respuesta a la segunda, identificar las cualidades necesarias para que se produzca el rendimiento buscado, para lo que es preciso analizar el puesto de trabajo o las demandas cognitivas o de otro tipo derivadas de los cursos a realizar y comprobar empíricamente el grado en que el modelo resultante predice el rendimiento en el criterio.

Con el término *criterio* se hace referencia a un juicio acerca de los estándares que se consideran valiosos y deseables, estándares que pueden ser alcanzados en diferente medida por cada persona. El hecho de que la validez del modelo implique establecer una relación entre predictores y *criterio* exige prestar especial atención al problema de la delimitación y medición de éste, pues depende de estos procesos el que pueda comprobarse de qué modo diferentes variables

permiten predecirlo. De hecho, puede darse el caso de que los predictores sean buenos pero el criterio no sea fiable, lo que podría hacer pensar que aquellos no parezcan adecuados, limitando la validez de la predicción. Así pues, si el primer problema es cómo delimitar y operativizar los criterios de éxito a predecir, ¿qué tipos de criterios de éxito y qué forma de evaluarlos pueden utilizarse en el mundo laboral? ¿Cómo optimizar la predicción del criterio X, donde X es un aspecto importante del desempeño del trabajo, una competencia que el aspirante a un puesto debe poseer? (Bartram, 2005) ¿Y qué debe aprender sobre este problema el alumno que desea trabajar en selección de personal?

Para responder a las cuestiones anteriores es preciso tener en cuenta, en primer lugar, que no hay un único criterio de rendimiento. Por un lado, en el ámbito laboral la realización de un trabajo implica el desempeño de tareas diferentes, cada una de las cuales puede requerir distintos conocimientos y habilidades. En consecuencia, un criterio de rendimiento puede venir dado por el conocimiento que una persona tiene del trabajo y por la eficiencia con que desempeña las tareas que conlleva. La evaluación de ambos –conocimiento y eficiencia– puede hacerse a partir de indicadores derivados de la naturaleza de las mismas (*job performance*). Para facilitar el acceso a estos criterios, algunos países han desarrollado bases de datos de información relativas a la mayoría de las ocupaciones (Peterson y otros, 1995).

Sin embargo, el trabajo se realiza en un contexto social en que es preciso interactuar y cooperar con los compañeros, de tal modo que las relaciones pueden facilitar o interferir el rendimiento, y en un contexto organizacional donde, a menudo, el éxito es fruto del trabajo en grupo y del grado en que la forma de actuar se ajusta a la cultura de una organización particular. En estos casos, lo que cuenta es la capacidad de adaptación al grupo, y de ajuste e identificación con la organización, capacidades que definen un nuevo criterio o, si se desea, la dimensión contextual del criterio de rendimiento, más que la capacidad individual de desempeñar una tarea concreta (Kristoff, 1996).

Finalmente, cada vez es más frecuente el participar en “grupos de trabajo destinados a realizar un proyecto”, grupos cuya vida termina con la realización del mismo. El hecho de que sea necesario cambiar periódicamente de proyecto y de compañeros al producirse estos cambios demanda flexibilidad y capacidad de aprendizaje y adaptación, tanto a la hora de realizar el trabajo como a la hora de interactuar, capacidades que constituyen una nueva faceta del criterio o un nuevo criterio a considerar (Lawler, 1994).

No haber tenido en cuenta el aspecto adecuado del criterio a predecir ha llevado a menudo a conclusiones inadecuadas sobre la mayor o menor utilidad de evaluar distintas variables para predecir el éxito laboral. Así, numerosos es-

tudios de validación han llevado con frecuencia a la conclusión de que no era útil evaluar las variables de personalidad porque su capacidad predictiva era insignificante (Ghiselli, 1973), conclusión que no es correcta dependiendo del criterio utilizado. De hecho, las revisiones más recientes sobre los avances en procesos de selección han puesto de manifiesto la importancia de considerar tres tipos de criterios:

- a) Competencias técnicas propias del puesto (in role behaviours). Son las responsables más directas del desempeño del trabajo (task performance), esto es, las que posibilitan que se pueda realizar un trabajo de modo más o menos eficiente, eficiencia que se manifiesta en la productividad. Estas competencias, que varían de un puesto de trabajo a otro (Motowidlo, Borman y Schmidt, 1997) unas veces se evalúan a través de sus consecuencias como, por ejemplo, volumen de ventas, cantidad o calidad de los artículos producidos, número de promociones, y otras de modo más directo, como cuando los supervisores estiman el grado en que el trabajador posee éstas y otras competencias y las pone en práctica, o como en evaluación de 360º, donde esa estimación deben hacerla los supervisores, los iguales y los subordinados). La evaluación de competencias por parte de otras personas es una de las más utilizadas, pero se ha comprobado que depende no sólo de la eficiencia real del trabajo realizado, sino de otros factores entre los que tiene un peso importante el sesgo del evaluador. En consecuencia, dado que el criterio usado a la hora de valorar si un predictor es adecuado o no puede estar sesgado, es importante tener en cuenta cómo se ha evaluado dicho criterio antes de basar las decisiones de evaluación y selección en los resultados del estudio en cuestión (Scullen, Mount y Goff, 2000).
- b) Comportamiento organizacional cívico (Organizational citizenship behaviours). Este concepto hace referencia a acciones que el sujeto realiza por iniciativa propia, sin que nadie se lo exija, acciones que contribuyen en su conjunto al funcionamiento efectivo de la organización, y cuya realización no es reconocida de forma directa y explícita por el sistema formal de recompensa o retribución. No son acciones que entren en la definición de las características del puesto ni, por tanto, sujetas a los términos de un contrato, sino que son fruto de la decisión personal. Bajo este concepto se incluyen al menos siete categorías de comportamientos: 1) Ayuda voluntaria a otros destinada a prevenir que surjan problemas relacionados con el trabajo. 2) Deportividad: Disponibilidad para tolerar los inconvenientes e imposiciones inevitables del trabajo, para mantener una actitud positiva cuando las cosas no salen como uno quiere y para sacrificar los propios intereses por el bien del grupo. 3) Lealtad a la organización. Se manifiesta en las acciones que el sujeto realiza para promocionar la organización ante los de fuera de la misma, y para protegerla y defen-

derla ante amenazas externas. 4) Adherencia a las reglas la organización. Se manifiesta en el sometimiento a las reglas y procedimientos de la organización por haberlas interiorizado, aunque otros no las sigan. 5) Iniciativa individual. Se manifiesta en actuaciones relacionadas con el desempeño de la tarea misma, pero que no se le exigen desde fuera, destinadas a mejorar el propio trabajo o el funcionamiento de la organización, y que pueden conllevar innovación o creatividad. 6) Virtud cívica. Se manifiesta en la disponibilidad y compromiso para participar activamente en el gobierno de la organización. 7) Búsqueda de la mejora de la competencia personal relacionada con el trabajo. Se manifiesta en la participación activa en cursos de formación. El hecho de que todas estas conductas tengan consecuencias claramente positivas en el trabajo y de que estén especialmente condicionadas por la naturaleza del puesto (Motowidlo, Borman y Schmidt, 1997) constituye una razón importante para buscar de qué variables dependen, esto es, cómo predecirlas y, previamente, cómo evaluar este criterio en los estudios de validación (Podsakoff, Mackenzie, Paine y Bachrach, 2000).

- c) Conductas contra-productivas en el trabajo (counterproductive behaviours at work). Este concepto hace referencia a cualquier conducta intencional realizada por un miembro de la organización que pueda considerarse contraria a los intereses de la misma. Como tal, es una faceta del desempeño laboral. Sin embargo, en cuanto que se trata de conductas intencionales, es necesario predecir la probabilidad de que se produzcan para evitar problemas a la organización. Estas conductas son de distintos tipos: 1) robos, 2) sabotaje y destrucción de la propiedad, 3) uso inadecuado de la información –falsificación, revelación de secretos–, 4) uso inadecuado del tiempo y los recursos, 5) violación de los protocolos de seguridad, 6) absentismo injustificado, 7) trabajo lento o descuidado, 8) trabajo bajo efectos del alcohol, 9) uso o venta de drogas en el trabajo, 10) discusiones con los compañeros, 11) agresión a los compañeros, 12) acoso sexual. El hecho de que todas estas conductas tengan consecuencias claramente negativas en el trabajo constituye una razón importante para buscar de qué variables dependen, esto es, cómo predecirlas y, previamente, cómo evaluar este criterio en los estudios de validación (Sackett y DeVore, 2001; Spector y Fox, 2005).

La necesidad de evaluar adecuadamente el criterio que se desea predecir ha llevado no sólo a distinguir las tres categorías generales de criterios que acabamos de señalar. Teniendo en cuenta, por un lado, que el desempeño es lo que los trabajadores hacen y se puede observar y no las consecuencias de lo que hacen y, por otro lado, que cada una de las categorías de criterios señalada puede incluir diferentes tipos de comportamientos, lo ideal es centrar la planificación de la evaluación primero, clarificando las dimensiones de los comportamientos que se

trata de predecir en un nivel profesional dado (clarificando lo que implican las distintas competencias) y, segundo, determinado el mejor modo de evaluarlos para buscar después “qué variables pueden predecir el comportamiento X”. Lo primero no es una tarea fácil, pues no hay un consenso claro ni sobre qué es una competencia, ni sobre cuáles son las competencias más importantes para cada trabajo –esto es, si el modelo de competencias adoptado por una empresa es válido–, ni sobre cuál es el mejor modo de evaluarlas, hechos que parecen estar a la base de la carencia de estudios sobre el grado en que el uso de modelos de competencias mejoran la efectividad de los procesos de selección. (Markus, Cooper-Thomas y Allpress, 2005). Los hechos anteriores, sin embargo, no han impedido que se hayan intentado identificar las principales competencias para diferentes tipos de trabajos. Por ejemplo, en relación con los trabajos de tipo directivo, Kurz y Bartram (2002) han desarrollado el modelo de las “ocho grandes competencias”, modelo jerárquico que incluye las 8 grandes dimensiones, 20 subdimensiones y 112 componentes. Las ocho grandes dimensiones son: 1) Liderar y decidir, 2) apoyar y cooperar, 3) interactuar y persuadir, 4) analizar e interpretar, 5) crear y conceptualizar, 6) organizar y ejecutar, 7) adaptarse al cambio y a la presión, y 8) emprender y ejecutar. Se ha comprobado que cuando se diferencian los criterios, aunque sólo sea separando el desempeño de la conducta cívica, pero más aún si se distinguen las ocho dimensiones seleccionadas, la precisión de las predicciones aumenta, tanto por lo que se refiere a la identificación de las variables que predicen cada competencia como por la cuantía de los índices de validez predictiva. (Bartram, 2005). El modelo señalado no es el único, pero ofrece una perspectiva sobre cómo trabajar a la hora de delimitar los criterios que sirva de base para establecer modelos predictivos que puedan guiar al psicólogo evaluador en procesos de selección–.

Otro aspecto del criterio que afecta a las conclusiones sobre la validez de los predictores para apoyar las decisiones de selección es su distancia temporal del momento en que se recoge la información sobre éstos. Si se evalúa el rendimiento poco tiempo después de recogida la información de los predictores, la capacidad predictiva de éstos suele ser mayor, aunque algunas veces ocurre lo contrario (Roe, 1963, citado por Cronbach, 1990). El aspecto temporal, por otra parte, se manifiesta en el hecho de que no es lo mismo evaluar el rendimiento tras el período de prueba o aprendizaje que cuando se lleva ya un tiempo desempeñando el trabajo. La conducta criterio cambia (Sturman y otros, 2005), cambio que no parece deberse al error de medida, y los predictores del éxito en uno y otro caso son distintos.

El evaluador debe considerar, pues, los aspectos señalados relativos al tipo de criterio a escoger a fin de optimizar la información relativa a la validez de los predictores en los que han de basar sus decisiones de selección o clasificación. Sin embargo, esto no es todo. *Una cosa es el criterio y otra el modo en que se ob-*



*tiene la información en que se hace operativo.* Por ejemplo, a menudo el criterio es el grado de aprendizaje logrado tras uno o varios cursos o tras un programa o fase de entrenamiento. En estos casos, no es lo mismo operativizar el aprendizaje mediante el juicio o calificación del profesor o del supervisor que mediante tests de logro. Ambos tipos de criterios apenas correlacionan entre sí (Frederiksen, 1984), siendo mejores por lo general los segundos, aunque un entrenamiento adecuado puede mejorar el juicio realizado por los supervisores. No obstante, aunque se indique a los evaluadores la necesidad de tener en cuenta distintas facetas del criterio, aquéllos tienden a actuar como si sólo hubiera una dimensión o faceta, hecho que, al parecer, no se debe al efecto “halo” (Viswesvaran y otros, 2005).

Furnham (1992) menciona diferentes criterios y formas de evaluarlos según que se trate de períodos de formación o del rendimiento en el puesto real. Las formas de operativizarlos más utilizadas son las valoraciones de los supervisores, las muestras o indicadores objetivos de eficiencia en trabajo y el conocimiento laboral. Las calificaciones de los supervisores constituyen el método más utilizado, dado que pueden referirse a distintas las facetas del criterio anteriormente mencionadas. Sin embargo, son poco fiables, si bien pueden mejorarse mediante entrenamiento, lo que hace aumentar la validez de los predictores utilizados (Woehr y Huffcut, 1994). En cuanto a las muestras de trabajo, no es lo mismo tomar como criterio indicadores del “rendimiento máximo” en un trabajo que indicadores del “rendimiento típico” o rendimiento promedio. Dependiendo del criterio utilizado, varía el tipo de predictores que resultan válidos (Sackett y col. 1988). Finalmente, por lo que se refiere al conocimiento laboral, no es lo mismo utilizar como criterio conocimientos de tipo declarativo –contar lo que se sabe sobre algo– que evaluar directamente la destreza en la aplicación de este conocimiento a la solución de problemas: la validez de los predictores cambia (McCloy y otros, 1994).

Un problema adicional en relación con el criterio radica en que, a menudo, el proceso de selección se realiza en función de más de un criterio de éxito. Para resolver este problema históricamente se ha utilizado lo que se conoce como “criterio último”, que suponía hacer una estimación global del “éxito” en función de múltiples criterios (James, 1973). Sin embargo, se ha comprobado mediante la aplicación del análisis factorial que medidas de diferentes criterios raramente saturan en un mismo factor, lo que pone de manifiesto que el éxito en un trabajo es multidimensional (Bartram, 2005; James, 1973, Smith, 1976). En consecuencia, de acuerdo con Messick (1989), más que hacer una estimación global del criterio, parece conveniente medir por separado los diferentes componentes del criterio y ponderarlos después en base a la importancia relativa que se considere que cada uno de ellos tiene de acuerdo con las metas o valores de quien ha de tomar la decisión.

En cualquier caso, determinar y operativizar los criterios a utilizar contribuye a facilitar la decisión de escoger qué predictores evaluar. Tomar esta decisión, sin embargo, implica además considerar los problemas relacionados con las variables predictoras a evaluar, punto que pasamos a examinar.

### 2.3. Problemas relacionados con las variables a evaluar

En los procesos de selección de personal, implícita o explícitamente se parte de las preguntas ¿En qué medida el sujeto posee las competencias “x, y, z” necesarias para esta organización y este puesto? ¿En qué grado puede aprender?, ¿qué sabe?, ¿qué es capaz de hacer?, ¿qué quiere hacer? y, supuesto que sepa, pueda y quiera, ¿cómo lo hará? La primera pregunta se plantea porque en mayor o menor medida, la incorporación a una organización requiere ciertos aprendizajes, aunque sólo sean los que tienen que ver con el estilo de trabajo y la cultura de la misma, si bien los cambios continuos en el contexto laboral exigen también a menudo aprendizajes específicos. La segunda pregunta se centra en los conocimientos del sujeto. La tercera tiene que ver con las capacidades, condicionadas en parte por sus conocimientos pero no identificables con los mismos, pues implica la aplicación de aquellos en distintas condiciones. La cuarta pregunta gira en torno a las motivaciones e intereses y, finalmente, la quinta tiene que ver con las pautas personales y regulares de interacción con su entorno asociadas normalmente a la esfera afectivo-emocional. En consecuencia, tras valorar los conocimientos y experiencia de los sujetos, se procede a la evaluación de diferentes aspectos de su inteligencia y sus aptitudes, de sus conocimientos y del grado en que el sujeto es capaz de actuar de modo eficiente en distintas situaciones, de su motivación y su personalidad y del modo en que los mismos se traducen en comportamientos concretos al trabajar, aspectos que, dentro de la terminología más reciente, constituyen los distintos tipos de “competencias” con que los sujetos cuentan para afrontar el trabajo (Pereda y Berrocal, 2001).

Sin embargo, la concepción y modo operativo de evaluación de los grupos de variables mencionados pueden no ser los más adecuados, lo que exigiría partir de modelos diferentes. Por ejemplo, si la evaluación de la inteligencia y las aptitudes hecha con tests tradicionales a los que nos referiremos en breve sólo permitiese reducir –en promedio– en un 10% el error en las decisiones de selección o clasificación *sea cual fuere el test utilizado* –de hecho a menudo el porcentaje es mucho menor–, y si ocurriese algo parecido con la evaluación de la motivación, la personalidad y los conocimientos –como de hecho también sucede–, ¿no sería necesario evaluar otros aspectos de la inteligencia, la motivación, la personalidad o los conocimientos a fin de reducir el margen de error en las decisiones de selección y clasificación e incrementar los aciertos? El hecho es que, *a la hora de la evaluación, por un lado es necesario conocer qué aspectos de la inteligencia, los conocimientos, la motivación y la personalidad se han evaluado tradicionalmente*

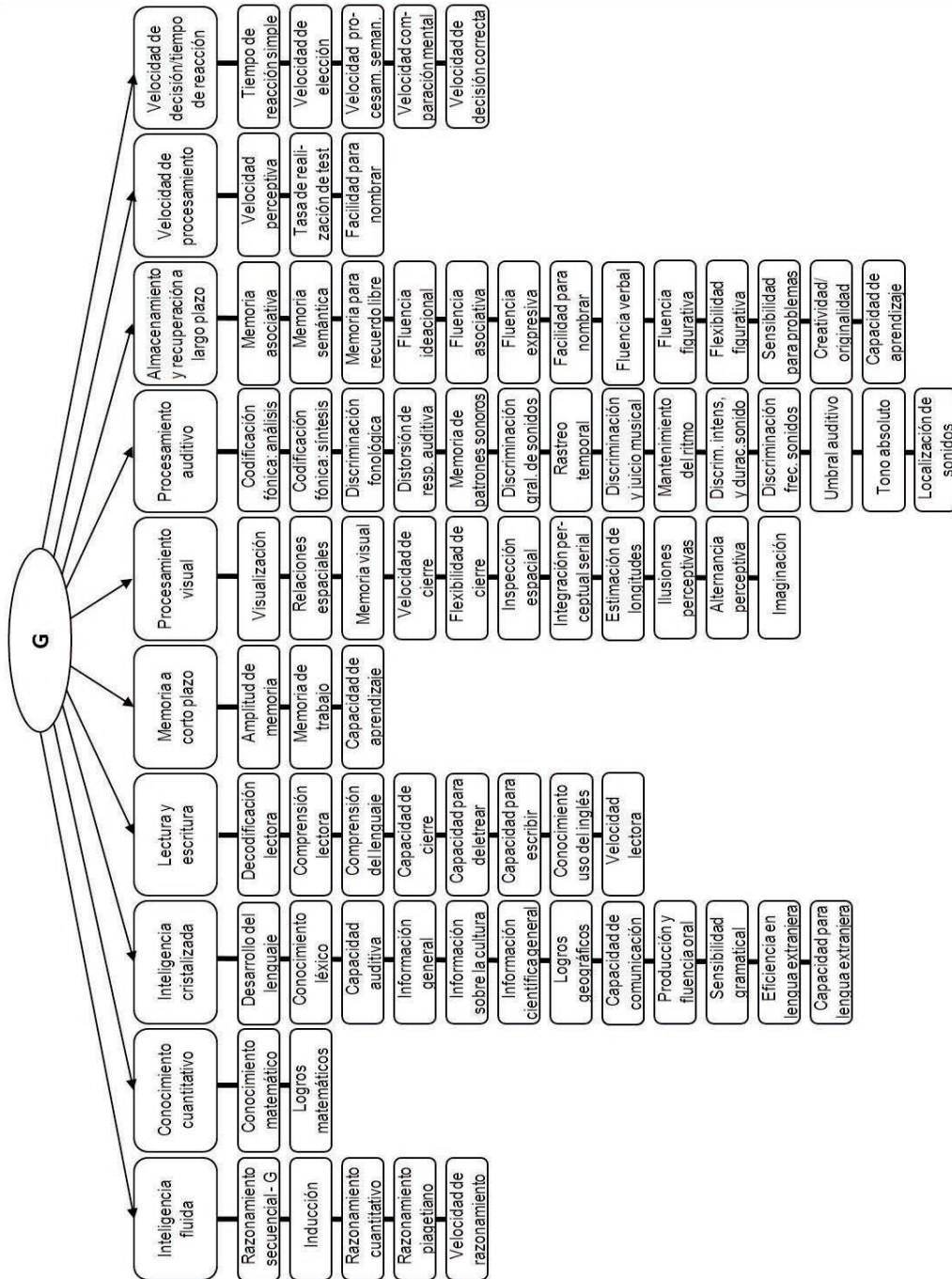
*para seleccionar aquellos con mayor poder predictivo y, por otro, es preciso explorar qué valor predictivo puede tener la evaluación de nuevas facetas de las variables mencionadas si se desea mejorar la eficacia de los procesos de selección.* Dada esta necesidad, para que se comprendan mejor las implicaciones que conlleva el problema de la selección de las variables a la hora de la clasificación y selección, pasamos a ilustrar brevemente el problema referido y los modos de proceder en relación con la inteligencia, los conocimientos y competencias cognitivas, la motivación y la personalidad.

### 2.3.1. Selección de variables en el ámbito de la inteligencia y las aptitudes

Tradicionalmente, la evaluación de la inteligencia y las aptitudes con fines de selección y clasificación se ha realizado mediante *pruebas psicométricas de habilidades cognitivas*. Con esta expresión se hace referencia a pruebas construidas en la mayoría de los casos mediante el empleo del análisis factorial, si bien algunas, como las Escalas de Wechsler, se han construido exclusivamente desde consideraciones de tipo teórico, de acuerdo con los procedimientos que hemos expuesto en dos de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1992 *a y b*), aunque recientemente se han ido modificando para ajustarse a la teoría jerárquica de Cattell-Horn-Carroll, teoría que se presenta de forma esquemática en la Figura 3.1 (Alfonso, Flanagan y Radwan, 2005).

La tendencia en el desarrollo de pruebas de tipo psicométrico unas veces ha puesto el énfasis en la importancia de la inteligencia concebida como capacidad general de razonamiento y solución de problemas, eventualmente con dos facetas, inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, y otras en la evaluación de habilidades más específicas, aunque correlacionadas entre sí. Actualmente, de acuerdo con una revisión del estado actual de estas pruebas realizada por Alfonso, Flanagan y Radwan (2005), la tendencia va en esta última dirección. Los resultados convergentes de algunos de los trabajos más recientes sobre la estructura de la inteligencia y las aptitudes apoyan esta evolución (Carroll, 1993, 2003; Horn, 1994;), así como los desarrollos teóricos más recientes sobre la naturaleza de la inteligencia (Gardner, 1993; Sternberg, 1985; Neisser et al., 1996). Un índice de la importancia de esta tendencia es que pruebas del tipo de la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler, en cuya concepción había pesado inicialmente de modo especial la importancia de *G*, ofrecen también puntuaciones separadas en diferentes factores en sus ediciones más recientes (Wechsler, 1991; Kaufman y Kaufman, 1993). No obstante, este acento no ha llevado a un rechazo del concepto de *G*. Más bien, los sucesivos estudios realizados han llevado a que en la actualidad se acepte ampliamente un modelo jerárquico de habilidades cognitivas, en el que éstas se hallan organizadas en distintos niveles, cada uno de los cuales tiene su propio poder a la hora de predecir y explicar el comportamiento (Alfonso, Flanagan y Radwan, 2005; Carroll, 1993, 2003; Cattell, 1987; Horn y Noll, 1994).

Figura 3.1 Teoría jerárquica de la inteligencia Cattell-Horn-Carroll  
(Alfonso, Flanagan y Radwan, 2005).



El acuerdo mencionado, sin embargo, no ha resuelto el problema que se plantea al evaluador. Una cosa es que los teóricos de la inteligencia y las aptitudes ofrezcan un modelo y que se desarrollen técnicas para medir las variables psicológicas incluidas en el mismo, y otra muy diferente que esa medición tenga algún valor para el propósito que se persigue, en este caso, realizar una predicción que permita tomar decisiones acertadas de selección o clasificación. En contextos laborales la capacidad predictiva media se sitúa en torno al 5% (Wigdor y Garner, 1982), llegando al 25% si se corrigen los índices en base al grado de fiabilidad de las pruebas (Hunter y Hunter, 1984; Salgado, Viswesvaran y Ones, 2001; Schmidt y Hunter, 1998; Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995). Esta capacidad, sin embargo, tiende a aumentar cuando lo que se predice no es el rendimiento laboral como tal, sino el aprendizaje específico que se consigue durante el período de entrenamiento, llegando incluso a explicar en algunos casos el 50% de la varianza (Ree y Earles, 1990 *a* y *b*). En la mayoría de los estudios, el mejor predictor del aprendizaje final es la Inteligencia General, mientras que los mejores predictores de la eficiencia durante distintas fases del aprendizaje –adquisición, depuración y automatización, varían. Al principio es más importante *G* y la Capacidad Visoespacial (*Gv*), luego la Velocidad Cognitiva (*Gs*) y finalmente, la Velocidad Psicomotriz (*Ps*) (Ackerman, 1992).

En cualquier caso, como han señalado Sternberg y col. (1995) hay una cosa clara, y es que, por lo que se refiere al tipo de variables aptitudinales habitualmente evaluadas con fines selectivos, la cantidad de varianza explicada es lo suficientemente baja como para que sea necesario buscar otras variables que permitan incrementar la eficiencia de las predicciones y optimizar así la validez de las decisiones a que conduzca el proceso de evaluación. La inteligencia y las aptitudes permiten a las personas adquirir conocimientos que se manifiestan a la hora de tener que resolver problemas de diferente complejidad, conocimientos cuya organización constituye una fuente importante de diferencias individuales (Chi, Glaser y Farr, 1988; Frederiksen, Glaser, Lesgold y Shafto, 1990), por lo que la evaluación del conocimiento situado y procedimentalizado constituye una variable importante a la hora de predecir el desempeño laboral del sujeto.

### 2.3.2. Selección de variables al evaluar conocimientos

En el *contexto laboral* la primera pregunta que se plantea el evaluador que debe realizar la selección es *¿qué sabe y qué es capaz de hacer el sujeto en relación con el trabajo que ha de desempeñar?* La respuesta a esta pregunta supone considerar los distintos tipos de conocimientos del sujeto respecto a las actividades a realizar y a los problemas que debe resolver, información que se obtiene en un primer momento de su currículum y, posteriormente, a través de pruebas tradi-

cionales para la evaluación de conocimientos (ensayos, opción múltiple, etc.), a través de pruebas de evaluación de situaciones y toma de decisiones (*situational judgment tests*), de pruebas de simulación (desempeño de roles, bandeja de entrada, etc.) o de muestras de trabajo, entre otras.

Los conocimientos específicos constituyen una condición necesaria para el desempeño. Sin embargo, no es lo mismo un conocimiento declarativo –contar lo que se sabe en respuesta a una serie de preguntas– que un conocimiento procedimental –el que se pone de manifiesto cuando de hecho resolvemos un problema– o condicional –el que se pone de manifiesto cuando el sujeto debe, además, identificar si se dan las condiciones para actuar de una forma u otra–. No es lo mismo mostrar que se conoce qué aspectos hay que tener en cuenta para dar bien una clase –conocimiento declarativo– que saber planificarla paso a paso –conocimiento procedimental– o saber ajustar el modo de actuar a las incidencias puntuales que pueden surgir durante su desarrollo y que constituyen condiciones para usar los conocimientos que se poseen. Además, a menudo el conocimiento declarativo no es condición necesaria para que se posea un buen conocimiento procedimental o condicional, pues estos se adquieren sobre todo a partir de la experiencia y la solución de problemas, constituyendo lo que se conoce como “conocimiento tácito”, base de la “inteligencia práctica” (Neisser, 1976). ¿Qué conocimientos, pues, evaluar, qué formas de evaluación pueden ponerlos de manifiesto y qué validez predictiva tiene su evaluación para decidir si seleccionar a un candidato o no?

### *Conocimientos declarativos evaluados mediante tests de conocimientos*

Los estudios de meta-análisis sobre la validez del uso de pruebas tradicionales de conocimientos –pruebas de lápiz y papel centradas, en general, en “contar lo que se sabe”– han puesto de manifiesto que si además de evaluarse la capacidad cognitiva se evalúan este tipo de conocimientos, la cantidad de varianza explicada del criterio aumenta en un 14% (Schmidt y Hunter, 1998). Se trata de una tendencia general pero que no garantiza que evaluar el tipo de conocimiento señalado va a suponer siempre ese incremento en la validez –depende del tipo de conocimientos evaluados–, especialmente cuando se ha de seleccionar personas para puestos directivos en donde la clave no está en el conocimiento declarativo sino en la capacidad para enfrentarse y resolver problemas nuevos y complejos usando conocimientos especializados. Por esta razón se han desarrollado otros procedimientos para evaluar esta capacidad.

### *Conocimiento tácito, inteligencia práctica y test situacionales*

Un factor importante a la hora de actuar es el modo en qué las personas interpretamos las situaciones a las que nos enfrentamos. Podemos tener conocimientos teóricos o incluso saber cómo actuar supuesto que reconozcamos que una situación demanda actuar de un modo determinado. Sin embargo, si no poseemos el tipo de conocimiento que nos permite interpretar que una situación pide que actuemos de un modo concreto, no lo haremos. ¿Cómo evaluar, pues, en un proceso de selección o promoción en qué medida una persona tiene este tipo de conocimientos? ¿Y en qué medida la evaluación de los mismos permite incrementar la validez predictiva a la hora de tomar decisiones de selección o promoción?

Aunque existen diferentes planteamientos teóricos sobre lo que implica interpretar una situación, tomar decisiones de acción sobre la base de tal interpretación y proceder en consecuencia (Weekly y Ployhart, 2006; Stemler y Sternberg, 2006), lo cierto es que se considera que la interpretación que se realiza y la actuación consiguiente permiten incrementar la validez de las predicciones en los procesos de selección. No obstante, la validez depende del tipo de procedimiento de evaluación utilizado. Aunque los distintos procedimientos creados para evaluar el conocimiento que subyace a la interpretación pueden considerarse como “tests situacionales” (Thorton III, 1992), existen notables diferencias entre los mismos que afectan a su validez. Estas diferencias tienen que ver en buena medida con el grado de complejidad y semejanza de la situación de evaluación con la situación real, grado que se ilustra en el Cuadro 3.1.

*Muestras de trabajo.* Una de las formas de evaluación del grado en que el sujeto conoce lo que ha de hacer en situaciones reales es el uso de muestras de trabajo, muestras cuya relación con los criterios habituales de rendimiento llega a .63, valor que supone incrementar hasta en un 24% la validez en relación con la capacidad cognitiva general. No obstante, en tareas complejas a menudo no es posible utilizar esta forma de evaluación. Por este motivo se han desarrollado distintos procedimientos que implican enfrentarse a situaciones que se supone que ponen en juego –en mayor o menor grado– los mismos conocimientos que demandan las situaciones de trabajo. En algunos estudios (Salgado y otros, 2001), estos procedimientos de simulación –por ejemplo, las actividades prácticas de las pruebas de selección para puestos públicos tales como jueces, psicólogos, etc.– se han considerado justamente con las muestras de trabajo. No obstante, hay otras que merecen consideración aparte.

Cuadro 3.1 Evaluación de conocimientos procedimentales y condicionales.

Tareas reales	Muestras de trabajo	
Tests situacionales	Ejercicios de simulación y solución de problemas	<p style="text-align: center;"><i>Mayor complejidad</i></p> Juegos de negocios Bandeja de entrada Tareas a realizar en grupo Discusiones en grupo con o sin roles asignados Presentaciones orales Análisis de casos Búsqueda de información Entrevista simulada <p style="text-align: center;"><i>Menor complejidad</i></p>
	Tests de evaluación de situaciones	

*Solución de problemas en situaciones simuladas.* Un primer grupo de procedimientos son los que implican la solución de problemas participando en situaciones simuladas de mayor o menor grado de semejanza a la situación real. Corresponden a esta categoría muchas de las pruebas que se utilizan en muchos “Centros de evaluación” (*Assessment Centers*), aunque también se utilizan a menudo de forma aislada. Se trata de ejercicios en que la evaluación de los participantes supone observar, codificar y valorar su actuación utilizando categorías criterio y escalas de estimación. En dicha evaluación suele participar más de un observador. Buscan, ante todo, evaluar conocimientos especializados complejos. Entre estos procedimientos están los siguientes:

- a) *Entrevista simulada.* Es una adaptación de las pruebas de desempeño de roles en que una persona entrenada actúa de acuerdo con un guión y unos criterios predeterminados –por ejemplo, un cliente enfadado que se queja por un producto defectuoso–, de modo que el evaluado tiene que actuar poniendo en juego lo que sabe para resolver la situación, mientras otra u otras personas observan y evalúan la actuación.
- b) *Pruebas de búsqueda de información (Fact finding tests).* Se trata de una prueba en que el participante recibe cierta cantidad de información sobre un proble-



ma, al tiempo que se le da la posibilidad de conseguir información adicional si realiza las preguntas adecuadas a una persona –supuestamente un asesor– a la que se ha entrenado sobre cómo proceder ante las preguntas del evaluado: si hace preguntas vagas se le da información ambigua, pero si hace preguntas específicas, se le responde en consecuencia.

- c) *Análisis de casos.* En este tipo de pruebas se presenta al candidato un problema organizacional –financiero, organizativo, etc.– y se le pide que prepare una serie de recomendaciones sobre el mismo para un directivo de nivel superior. A veces esta prueba se combina con la siguiente.
- d) *Presentación oral.* Se pide al evaluado que haga una presentación oral, más o menos improvisada sobre un tema sencillo, o una presentación extensa sobre un problema en el que ha estado trabajando. Puede o no disponer de material de apoyo (ordenador para apoyar la presentación).
- e) *Discusión en grupo sin líder prefijado.* En esta prueba se pide a los participantes –de 4 a 8– que resuelvan un problema dado –por ejemplo, una serie de problemas personales que han surgido en la organización–, haciendo un informe escrito sobre cómo afrontarlo. En algunos casos, se asigna a los participantes roles que les inducen a competir en vez de a cooperar.
- f) *Resolución de una tarea en grupo actuando como líder del mismo.* En este caso se asigna al evaluado la tarea de dirigir un grupo para resolver un problema, con el fin de poner de manifiesto sus conocimientos y competencias director de un grupo de subordinados. Los distintos candidatos van rotando en el rol de líder.
- g) *Bandeja de entrada.* Es una tarea de simulación en la que el participante –un supuesto directivo– va recibiendo en su correo electrónico diferentes tipos de información –relevante o irrelevante– relacionada con uno o más problemas. Previamente se ha dado al evaluado una serie de información básica sobre la tarea a la que se enfrenta y una serie de instrucciones sobre lo que se espera de él. Se le pide, tras un tiempo prefijado, que dé una respuesta escrita al problema o que realice una presentación en la que personal experto en el problema puede hacerle o no preguntas.
- h) *Juegos de negocios.* En este caso los participantes –por ejemplo, tres o cuatro grupos de personas– deben simular durante un tiempo prefijado –de 2 a 8 horas– un trabajo similar al que se realiza en la organización –cerrar contratos de fusión entre empresas, negociar la venta de una serie de stocks, etc. La característica común a todos estos juegos es que no hay una estructuración previa de las relaciones entre los participantes y que las acciones a desarrollar pueden ser de muchos tipos.

Nos hemos extendido en la exposición de los distintos tipos de ejercicios de simulación y solución de problemas para facilitar una idea lo más aproximada posible de la complejidad que conllevan. Demandan no sólo la puesta en juego de conocimientos de diferente naturaleza en situaciones próximas a la realidad, sino también otro tipo de cualidades motivacionales y de personalidad. Teniendo en cuenta que la forma de proceder a la hora de la evaluación está condicionada por el balance costo-beneficio, es obvio que este tipo de pruebas no se utilizan de modo habitual. Sin embargo, en la medida en que se utilizan, es preciso que el evaluador las conozca y que se plantee una serie de preguntas clave: ¿Qué evalúan realmente? ¿Qué validez tienen a la hora de predecir la eficiencia en el desempeño profesional? ¿En qué medida posibilitan una mejora en las predicciones que se realizan cuando se evalúan los conocimientos con pruebas menos costosas?

El problema fundamental es que se desconoce en buena medida la respuesta a estas preguntas. Algunos análisis han evaluado conjuntamente la validez predictiva e incremental de algunas de las pruebas descritas pero considerándolas como “muestras de trabajo”, dada la semejanza de las simulaciones con las tareas a desempeñar en la situación real (Salgado, Viswesvaran y Ones, 2001). Hunter y Hunter (1984) encontraron índices que oscilaban entre .45 y .51, pero también que la validez dependía de variables moderadoras, como el tipo de criterio (.62 si era el desempeño, y .76 si era el éxito en cursos de formación). En promedio, como ya se ha dicho, el uso de estas pruebas supone un incremento de la validez del 24% sobre la evaluación exclusiva de la competencia cognitiva. No obstante, se necesitan más estudios tanto sobre la fiabilidad –acuerdo interjueces– de las estimaciones realizadas por los evaluadores en las distintas categorías de evaluación como sobre la validez específica de cada uno de los tipos de pruebas señalados en relación con los criterios de éxito utilizados.

*Tests de evaluación de situaciones.* Un segundo grupo de procedimientos de evaluación de conocimientos procedimentales y condicionales son los “tests de evaluación de situaciones” (*situational judgment tests*) (Weekly y Ployhart, 2006). Se trata de un tipo de prueba en la que se presenta a los candidatos al puesto la descripción de una situación problema, similar a la que puede presentarse en el trabajo, junto con varias formas posibles de actuación y se les pide que indiquen de qué forma actuarían ellos o de qué forma deberían actuar, señalando cuál es a su juicio la mejor y la peor. La presentación puede hacerse de forma oral, como en las entrevistas situacionales, o por escrito. Las situaciones, entre las que algunos autores incluyen las tareas de “inteligencia práctica” en las que se supone que se pone de manifiesto el conocimiento tácito que nos lleva a resolver muchos problemas en la vida cotidiana (Neisser, 1976; Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995; Wagner y Sternberg, 1985; Williams y Sternberg, 1996), pueden variar en complejidad, como puede apreciarse en los ejemplos que se presentan

en el cuadro 3.2. Como en el caso de las pruebas de solución de problemas en situaciones simuladas, el uso de las pruebas de evaluación de situaciones plantea varias preguntas: ¿Qué evalúan realmente? ¿Qué validez tienen a la hora de predecir la eficiencia en el desempeño profesional? ¿En qué medida posibilitan una mejora en las predicciones que se realizan cuando se evalúan los conocimientos con pruebas menos costosas?

Por lo que se refiere a qué evalúan según Wagner y Sternberg (1985; Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995) estas pruebas evalúan “inteligencia práctica” basada en *conocimiento tácito*, distinto al conocimiento que ponen en juego los tests de inteligencia o aptitud académica y al conocimiento especializado necesario para resolver problemas complejos al que se hacía referencia anteriormente. Las características principales del conocimiento “tácito”, denominado así porque normalmente se adquiere con escasa ayuda por parte de los demás, son dos. a) el ser un conocimiento procedimental, esto es, un conocimiento sobre cómo hacer algo, y b) el ser un conocimiento relevante para la consecución de las metas personales del sujeto, metas por tanto valiosas para él. Otros autores señalan que, dependiendo de la naturaleza y complejidad de la situación, pueden estar midiendo características tales como capacidad de razonamiento, creatividad, conocimientos especializados relacionados con el problema y recibidos de forma explícita a lo largo de los cursos de formación, etc. (Gessner y Klimoski, 2006). No obstante, la evidencia procedente de los estudios incluidos en los meta-análisis de McDaniel, Hartman, Whetzel y Grub-III (2007) y O’Connell, Hartman, McDaniel, Grub-III y Lawrence (2007) muestra que estas pruebas no evalúan solo conocimientos de tipo procedimental y condicional. Los resultados son sensibles al efecto de factores como la capacidad cognitiva general así como de factores de personalidad tales como responsabilidad (*conscientiousness*), amabilidad (*agreeableness*) y estabilidad emocional. Este hecho ha llevado a plantear la cuestión de si la “evaluación de situaciones” corresponde a una variable o constructo específico—por ejemplo, el conocimiento procedimental y condicional— o si es un método cuyo resultado refleja la acción de diferentes variables. Los autores de los dos estudios citados sugieren que es un método que evalúa el efecto combinado de diferentes variables, pero señalan que entre éstas parece que hay algo más que mera capacidad cognitiva o personalidad. Este hecho ha llevado a Schmitt y Chan (2006) a sugerir que se trata del conocimiento procedimental y condicional que surge debido a la experiencia. No obstante, en un trabajo muy reciente, Whetzel y McDaniel (2009) consideran que aunque hay una gran cantidad de varianza de las pruebas de evaluación de situaciones no explicada por la capacidad cognitiva o por factores de personalidad, es prematuro llegar a cualquier conclusión sobre la naturaleza propia de tales pruebas, sobre todo porque no se han tenido en cuenta en la mayoría de los estudios las diferencias de contenido en la naturaleza de las situaciones a evaluar.

Cuadro 3.2. Ejemplo de distintos tipos de tests de evaluación de situaciones (TES).

Suponga que está solo, que hay mucho tráfico y que presencia un accidente. Ve una persona sangrando por la cabeza; otra, con una pierna posiblemente rota, que grita por el dolor pidiendo ayuda; y una tercera que ha quedado dentro del coche, aparentemente inconsciente, tal vez muerta. ¿Qué debería hacer en tal situación?

- a) Tratar de despertar al que está inconsciente para evitar que muera.
- b) Atender al que más chilla, luego al que sangra y al inconsciente.
- c) Ayudar a frenar la hemorragia y luego atender a los otros heridos.
- d) Mantener libre la vía, llamar y pedir ayuda y frenar la hemorragia

(En Alonso-Tapia, 2004)

Un soldado tiene que realizar una misión urgente durante una batalla. Se encuentra con que tiene que cruzar un río de unos quince metros de ancho. Una ventisca ha helado la superficie, pero debido a la nieve no puede saber el grosor del hielo. Encuentra dos tablas de unos tres metros de largo cerca del punto por el que desearía cruzar. Sabe que hay un puente a unos tres kilómetros del lugar en que se encuentra. ¿Qué debería hacer en esta situación?

- a) Ir andando hasta el puente y cruzarlo
- b) Atravesar el río corriendo lo más rápido posible por encima del hielo.
- c) Hacer un agujero en el hielo cerca del borde del río para ver la profundidad de éste.
- d) Cruzar con ayuda de las tablas, empujando una delante de la otra y caminando sobre ellas.
- e) Cruzar el río arrastrándose despacio por encima del hielo.

(En Landy y Conte, 2004)

Suponga que está comprando en un supermercado y se da cuenta de qué un hombre está robando. ¿Qué haría en este caso?:

- a) Salir del supermercado cuanto antes y avisar a la policía.
- b) Intentar apresar al ladrón usted mismo.
- c) Seguirle y avisar a la policía tan pronto como parezca haber llegado a su destino.
- d) Nada, porque no meterse en problemas que no le afectan.

(En Brooks y Highhouse, 2006)

Es su segundo año como mando intermedio en una empresa de la industria de la comunicación. Usted dirige un departamento de unas 30 personas. La evaluación de su primer año de trabajo ha sido, en general, favorable. La tasa de rendimiento de su departamento es, por lo menos, tan buena como antes de su llegada al mismo y quizás mejor. Usted tiene dos ayudantes, uno muy capaz y otro pasable pero de poca utilidad. Piensa, además, que está bien considerado por sus superiores, pero que no hay prácticamente nada que le distinga de los otros nueve directivos de su mismo nivel a los ojos de los directores de la compañía. Usted quiere promocionarse con rapidez a los niveles más altos de la empresa. Por esta razón está pensando a cuál de los siguientes objetivos dar prioridad en los próximos dos meses. Obviamente, no puede lograr todos al tiempo y tiene que elegir.

Teniendo presente la situación descrita, ordene los objetivos siguientes según la prioridad que deben tener como medio para conseguir su meta.

- a) Librarse del “peso muerto”, -del ayudante menos eficaz- y de otros tres o cuatro poco capaces.
- b) Participar en una serie de mesas de discusión emitidas por la televisión pública local.
- c) Encontrar modos de asegurarse de que sus superiores se den cuenta de sus logros.
- d) Hacer un esfuerzo por ajustar mejor el trabajo a realizar a las capacidades de cada empleado.
- e) Hacer que todos los trabajadores conozcan los planes que usted ha sugerido.
- f) Reunirse con los trabajadores de su departamento para pedirles que mejoren su rendimiento.
- g) Escribir un artículo sobre productividad para el boletín de la compañía.

(Sternberg y col., 1995)

Un cliente le pide un producto de una marca que su comercio no trabaja. ¿Qué le respondería?

- a) Le diría qué otros comercios trabajan ese producto, pero también que tenemos uno similar.
- b) Le preguntaría si puedo ofrecerle alguna otra cosa, tal vez un producto similar.
- c) Le diría que nuestro comercio ofrece los productos de mayor calidad del mercado.
- d) Pediría a un compañero que me ayudase.
- e) Le diría qué otros comercios trabajan ese producto.

(En Weekly, Ployhart y Holtz, 2006)

En cualquier caso, lo realmente importante no es si los conocimientos evaluados por estas tareas se ven influidos por las variables señaladas, sino si la evaluación de los mismos es útil para predecir la competencia con que el evaluado va a desempeñar su trabajo, y si va a suponer un incremento en la validez predictiva cuando se evalúa al tiempo que otras variables –capacidad cognitiva, etc. Diversos meta-análisis que resumen los estudios realizados con este fin (McDaniel y otros, 2007; O’Connell y otros, 2007; Whetzel y McDaniel, 2009) muestran que la correlación parcial con el desempeño es semejante a la de la capacidad cognitiva (0.11 sin corrección por atenuación), y que incluso cuando se añade la puntuación en pruebas de evaluación de situaciones a las puntuaciones en factor G y en cinco factores de personalidad, existe validez incremental significativa aunque pequeña, eso sí, basada en las respuestas de personas que ya estaban trabajando en el puesto (validez concurrente) y en las que el rango de puntuaciones en los predictores tiende a reducirse respecto al rango de puntuaciones en los aspirantes.

*Evaluación del conocimiento: consideraciones finales.* Evaluar lo que la persona sabe –si sabe qué hacer– y lo que puede hacer con lo que sabe –si sabe cómo, cuándo y por qué hacerlo– en relación con el trabajo a desempeñar es un elemento irrenunciable en un proceso de selección. Evaluar ambos tipos de conocimiento incrementa la validez de la predicción del desempeño por lo que el evaluador debe conocer qué conocimientos evaluar y cómo evaluarlos, motivo que exige la inclusión de la evaluación de los mismos en cualquier programa académico que trate la evaluación en el marco de la selección de personal. No obstante, el estado de los conocimientos sobre la evaluación de lo que el sujeto sabe y de lo que puede hacer con lo que sabe, tal y como hemos resumido en este apartado, no está exento de problemas. Son muchas las lagunas que aún demandan investigación, por lo que el evaluador que trabaje en este campo debe contribuir en la medida de sus posibilidades al avance de la misma y debe estar atento a los avances que se produzcan. Muchos de estos avances estarán ligados no sólo a la clarificación de los constructos y variables a evaluar, sino a la mejora de las técnicas de evaluación y a la solución de los problemas de medición (Bartram, 2005; Salgado, Viswesvaran y Ones, 2001; Whetzel y McDaniel, 2009), pero este es un punto que abordaremos más adelante.

### 2.3.3. Selección de variables relacionadas con el ámbito de la motivación

Para que una persona rinda en un trabajo o en un curso de aprendizaje no basta con que sepa cómo actuar. Es preciso que quiera, para lo que la realización del trabajo o el esfuerzo implicado en el aprendizaje debe resultarle gratificante de algún modo. Por este motivo, cuando la finalidad de la evaluación es la selección o clasificación de personas es importante evaluar en qué medida éstas están dispuestas a poner el interés y el esfuerzo necesario para conseguir los

objetivos en juego. Esta tarea plantea ante todo el problema de *qué variables evaluar*, dado que la psicología de la motivación no presenta un paradigma universalmente aceptado por la comunidad psicológica que pueda servir de guía. El estudio de la motivación humana se ha realizado desde distintos enfoques teóricos (Weiner, 1992) que se han creado para investigar fenómenos muy dispares, lo que hace difícil compararlas, hecho que tiene importantes implicaciones para la evaluación psicológica. De acuerdo con Atkinson (1964), las personas siempre estamos haciendo algo y es el proceso de cambio en lo que hacemos –en lo que buscamos al actuar, en el esfuerzo que ponemos por conseguirlo en reiteración con que nuestra conducta vuelve una y otra vez a la tarea cuyo objetivo no se ha conseguido– lo que recibe el nombre de motivación. Es pues un proceso dinámico en buena medida determinado por características situacionales (Alonso Tapia y Pardo, 2006; Alonso Tapia y Fernández, 2008, 2009; Locke y Latham, 2004; Kanfer, Chen y Pritchard, 2008). No obstante, aunque el interés y el esfuerzo del sujeto se ve influido de hecho por las características más o menos cambiantes del entorno laboral –el diseño del trabajo, las características del grupo, la equidad de los miembros responsables de la organización, el diseño de la carrera, etc. –, a la hora de la selección interesa evaluar las características personales que mejor puedan predecir el grado de implicación del sujeto con independencia de las características del entorno de trabajo. Esta necesidad exige conocer de qué depende que dediquemos tiempo y recursos a realizar las tareas que van a permitir la consecución de los objetivos laborales y qué evidencia hay sobre la validez predictiva e incremental que aporta la evaluación de las variables motivacionales. Esto supuesto, ¿qué nos dicen las revisiones más recientes sobre cómo se puede afrontar este problema?

Las líneas de investigación aplicada que han realizado alguna aportación respecto a las variables motivacionales que parece útil evaluar a la hora de tomar decisiones de carácter selectivo-clasificadorio, han sido: a) las realizadas por el grupo de Cattell (Cattell y Child, 1975; Cattell y Kline, 1977), desde su teoría motivacional operacionalizada en los tests MAT (Cattell, Horn, Sweney y Radcliffe, 1964) y SMAT (Krug, Cattell y Sweney, 1976), b) la desarrollada en torno a motivos específicos como el logro, el poder o la afiliación, motivos operacionalizados a partir de la codificación de las respuestas dadas a pruebas del tipo TAT (Smith, Atkinson, McClelland y Veroff, 1992; McClelland, 1985), c) las relativas al efecto de los valores y las metas en la conducta, en las que se han utilizado fundamentalmente cuestionarios (De Clerq, Fontaine y Anseel, 2008; Schwartz, 1992) y d), las que han considerado que la motivación se manifiesta en características de personalidad como la responsabilidad (conscientiousness) (Lathan y Pinder, 2005). Otras líneas de investigación sugieren la importancia de evaluar la capacidad de autorregulación y la orientación volitiva, aunque son variables que cuyo valor en contextos de selección no se ha estudiado de modo sistemático, por lo que no vamos a tratarlas aquí (Lathan y Pinder, 2005). Ahora bien, ¿qué impli-

*caciones tienen los resultados de todas estas líneas de investigación a la hora de decidir qué variables evaluar en el marco de la selección de personal?*

### *Teoría motivacional de Cattell*

Aunque las investigaciones realizadas desde la teoría motivacional de Cattell han puesto de manifiesto que, cuando el objetivo es tomar decisiones de tipo selectivo en el *ámbito académico*, los factores motivacionales evaluados mediante el SMAT, tras la corrección por atenuación, explican el 25% de la varianza en el rendimiento, porcentaje que se incrementa hasta el 51% si la inteligencia se introduce como predictor y hasta el 66% si se añaden los factores de personalidad evaluados mediante el 16PF (Cattell y Child, 1975), en el *ámbito laboral* no hay datos que muestren la validez predictiva de los motivos evaluados por el MAT, aunque existen descripciones de los perfiles motivacionales típicos de diferentes tipos de profesionales.

De los hechos recogidos cabe deducir varias cosas. En primer lugar, en el mejor de los casos, la varianza explicada por los factores motivacionales propuestos por Cattell es muy pequeña, por lo que queda un amplio margen para la introducción de otras variables que incrementen la capacidad predictiva y, en consecuencia, permitan mejorar las decisiones de selección, especialmente en el ámbito laboral. En segundo lugar, la información disponible sobre la naturaleza de las características motivacionales evaluadas y sobre el modo en que interactúan con las características de las situaciones laborales es prácticamente inexistente, lo que hace imposible incluso hacer predicciones basadas en un juicio clínico con algún tipo de fundamento. En tercer lugar, las variables evaluadas son de carácter muy general, dado que la teoría en que se basan los trabajos de Cattell –sea cual sea su viabilidad final– se refiere a los motivos más básicos y generales del sujeto humano, motivos que pueden tener poca capacidad predictiva en relación con criterios definidos como el rendimiento laboral. Finalmente, el hecho de que existan perfiles que describan a los principales grupos profesionales no es suficiente para orientar la selección, dado que puede no ser deseable que los miembros del grupo profesional en cuestión tengan las características que de hecho tienen en un momento dado. Todo lo dicho no significa que la teoría y los instrumentos creados para hacerla operativa no puedan tener utilidad a la hora de decidir qué variables explorar, pero es preciso buscar alternativas que permitan resolver los problemas señalados.

### *Motivación de logro, motivación de poder y motivación de afiliación*

A diferencia de la investigación desarrollada en torno a la teoría de Cattell, los numerosos estudios desarrollados entorno al efecto de motivos específicos como la motivación de logro –la capacidad de exprimentar orgullo o satisfacción tras el



éxito- (Atkinson, 1964), la motivación de poder –el deseo de impactar, controlar o ejercer influencia sobre personas o grupos- (Winter, 1973; McClelland, 1975; Veroff, 1992), la motivación de afiliación –la necesidad de establecer, mantener o restaurar un relación afectiva positiva con otros- (Shipley y Veroff, 1952; Koestner y McClelland, 1992) o la motivación de evitación –el deseo de evitar o escapar de situaciones que causen experiencias aversivas- (McClelland, 1985), han puesto de manifiesto no tanto el efecto cuantitativo de las variables mencionadas sobre el desempeño profesional cuanto los efectos cualitativos y cuantitativos sobre diferentes parámetros de la conducta *en interacción* con las características de los contextos en que esta se produce, hecho que tiene importantes implicaciones a la hora de la evaluación de la motivación con fines de selección.

Antes de valorar las implicaciones de esta línea de investigación es preciso hacer un puntualización. McClelland, Koestner y Weinberger (1992) señalan la necesidad de distinguir entre *motivos implícitos*, manifiestos en la conducta operante y, en consecuencia, en el contenido de las respuestas a pruebas del tipo TAT, y *motivos autoatribuidos* o “valores”, que serían responsables de las opciones realizadas por los sujetos cuando queda claro y explícito en la situación qué es lo que está en juego, lo que ocurre normalmente cuando la motivación se evalúa mediante cuestionarios. La correlación entre ambos tipos de medidas es prácticamente cero, prediciendo comportamientos y logros diferentes, aunque dependiendo de la situación su efecto puede combinarse de distintos modos. La línea de investigación a que nos referiremos se basa principalmente en la evidencia recogida en torno al primer tipo de motivos.<sup>1</sup> ¿Qué nos aporta?

- a) La *motivación de logro* evaluada mediante el TAT, cuanto mayor es, más contribuye al crecimiento de las empresas, como han puesto de manifiesto los numerosos trabajos realizados y revisados por McClelland (1985). No obstante, en línea con lo que ya señalaba Pelechano (1973), aunque el conjunto de trabajos realizados sobre la motivación de logro ha posibilitado el estudio dinámico y experimental de diferentes aspectos motivacionales relacionados con el rendimiento –motivación, grado de dificultad percibido, incentivos, componente inercial y ansiedad–, siguen siendo necesarios estudios adicionales que esclarezcan su relación con lo que McClelland ha denominado motivos autoatribuidos, en especial con los dos submotivos en que Dweck y Elliot (1983) consideran que es preciso descomponer el motivo de logro, a saber, el “deseo de incrementar la competencia” y el “deseo de conseguir juicios positivos de competencia”, y con distintas condiciones estimulares.

---

1 La diferencia señalada por Cattell entre *ergios*, o disposiciones motivacionales que corresponden a impulsos básicos, y *sentimientos*, o patrones motivacionales desarrollados durante el proceso de socialización, es semejante a la realizada por McClelland. Ambos autores sugieren la necesidad de investigar por separado el poder predictivo de ambos tipos de variables.

- b) La *motivación de poder* afecta el tipo de elecciones profesionales que realizan las personas, de modo que, aquellas en que esta motivación es elevada tienden a optar por y a tratar de conseguir puestos en que pueden ejercer influencia pública en otros, a buscar la posesión de símbolos de poder, a buscar ser reconocidas –lo que suele llevar en la escuela a esforzarse con intensidad para conseguir las mejores calificaciones–, a preferir trabajar con personas que no pueden hacerles sombra, a atraer la atención sobre sí mismas cuando trabajan en grupo y, en caso de que se trate además de personas positivas y orientadas a la tarea, a ser líderes eficientes (McClelland, 1975; Veroff y Veroff, 1980; Winter, 1973).
- c) La *motivación de afiliación*, por otra parte, cuando es alta, tiende a hacer que las personas pasen más tiempo con otras, que sean simpáticas y acomodaticias en sus interacciones, que elejan carreras orientadas hacia la gente, que sean menos eficientes cuando han de competir que cuando han de cooperar, que prefieran trabajar con amigos antes que con expertos, y que rindan más si el resultado de la tarea tiene que ver con una meta de tipo afiliativo o con profesores amigables (Koestner y McClelland, 1992). Se ha encontrado, incluso, en culturas más afiliativas que orientadas al logro, que la motivación de afiliación predice el rendimiento escolar mejor que la de logro (Gallimore, 1981).
- d) En cuanto a la *motivación de evitación* se refiere, dependiendo del tipo de experiencias que resulten aversivas para un sujeto en relación con los motivos anteriormente descritos como, por ejemplo, el fracaso académico o profesional, el sentimiento de ser dominados por otros o el rechazo social, etc.–, las personas desarrollamos comportamientos encaminados a evitarlas (McClelland, 1985).

Supuesto que el objetivo de la evaluación sea tomar decisiones de tipo selectivo-clasificadorio, los resultados obtenidos al estudiar motivos específicos sugieren que la evaluación de los mismos puede ser útil no tanto para predecir sin más el éxito en el desempeño del puesto de trabajo –no cabe esperar que las correlaciones sean muy altas dado que, como se ha indicado, el efecto de estos motivos interactúa de distintas formas con las condiciones de la tarea–, cuanto para determinar la probabilidad de diferentes decisiones y modos de actuación de los sujetos que pueden afectar a veces a su rendimiento individual, otras a su ajuste a la organización y otras al rendimiento conjunto del grupo de trabajo, como han sugerido los trabajos sobre este punto recogidos por Guzzo y Salas (1995; Borman, Hanson y Hedge, 1997). Por ejemplo, investigaciones recientes (Bergner, Neubauer y Kteuzthaler, 2010) han puesto de manifiesto que la evaluación de la *motivación de logro* mediante cuestionarios no sólo predice de manera eficaz el desempeño laboral, sino que incrementa la validez conseguida combinando pruebas de personalidad de banda ancha (*Big Five*) con otras de

banda más restringida (motivación por el liderazgo, perfeccionismo, sensibilidad y asertividad). No obstante, los motivos revisados no son los únicos que pueden influir y, en cualquier caso, se requieren estudios específicos que muestren la utilidad de su valoración en relación con criterios y condiciones de aprendizaje o trabajo, dada la escasez de datos sobre validez incremental en relación con los distintos criterios que cabe utilizar.

### *Valores y metas*

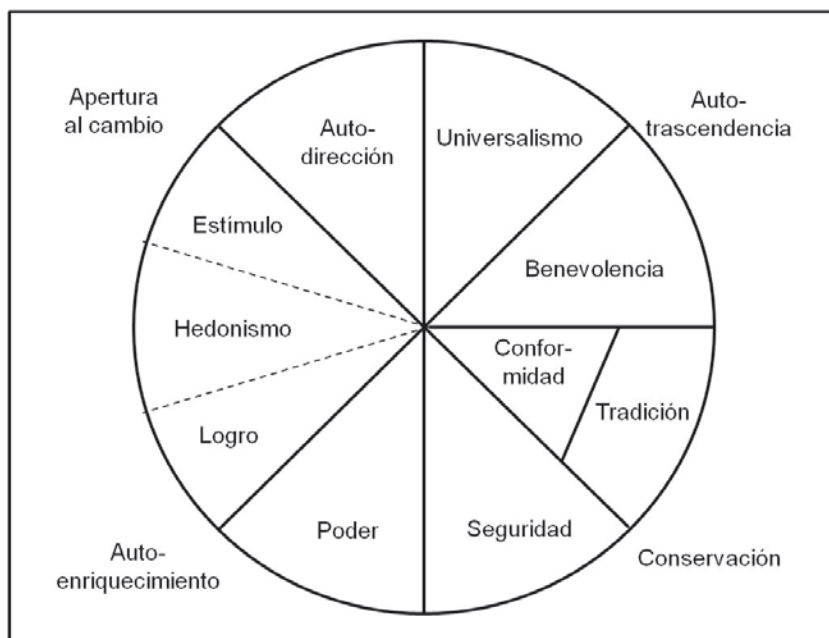
*Valores.* Los valores y las metas personales son variables a las que se está prestando recientemente especial atención a la hora de tratar de predecir el grado en que las personas van a poner esfuerzo e interés en desarrollar eficazmente su trabajo y conseguir los objetivos laborales (De Clercq, Fontaine y Anseel, 2008; Latham y Pinder, 2005; Schwartz, 1992; Verquer, Beehr y Wagner, 2003). Varios meta-análisis recientes (Hoffman y Woehr, 2006; Verquer, Beehr y Wagner (2003) han aportado evidencia de que la evaluación de los valores de una persona permite predecir distintos criterios de rendimiento tales como el desempeño laboral, el cambio de trabajo, el comportamiento organizacional cívico y el compromiso con la organización ( $\rho$  entre .21 y .28).

Evaluar los valores de los aspirantes a un puesto de trabajo parece, pues, razonable si se desea mejorar la predicción del ajuste de la persona a la organización. No obstante, De Clercq y col. (2008) han puesto de manifiesto un problema importante, a saber, la multiplicidad de modelos sobre valores y de instrumentos para su evaluación. La falta de un marco de referencia común dificulta la integración de los resultados de las investigaciones y, en consecuencia, el conocimiento del valor real de la evaluación de los mismos en el marco de la selección de personal. Sin embargo, estos mismos autores han dado un primer paso para la solución de este problema basándose en el importante trabajo de Schwartz (1992).

De acuerdo con Schwartz (1992; De Clercq, Fontaine y Anseel, 2008), los valores son *representaciones mentales sobre comportamientos o estados deseables que llevan asociadas respuestas emocionales de agrado, que trascienden situaciones específicas, que guían la evaluación de las situaciones y la elección de metas y los modos de actuar, y cuya importancia para la persona responde a un orden jerárquico*. Los valores se construyen sobre la base de la necesidad que tienen las personas 1) de responder a sus necesidades como seres biológicos, 2) de interactuar y actuar de forma coordinada, y 3) de conseguir que los grupos funcionen sin tensiones y sobrevivan. De esta necesidad surgen, según Schwartz, diez categorías de valores que inducen a tratar de conseguir otros tantos tipos de metas, valores y metas cuya existencia y validez transcultural se ve apoyada por los estudios realizados sobre 97 muestras en 44 países diferentes. Según este autor, los valores forman un continuo de motivaciones relacionadas que pueden

representarse en una estructura circular en la que los valores adyacentes están estrechamente relacionados, y los valores opuestos compiten entre sí e influyen en el comportamiento de formas mutuamente incompatibles. Además, de acuerdo con Schwartz, estos diez tipos de valores se agrupan en torno a dos ejes de carácter más general, auto-trascendencia versus autoafirmación y conservadurismo versus apertura al cambio. La Figura 3.2 y el Cuadro 3.3 recogen respectivamente, el modelo circular y la descripción de cada tipo de valor.

Figura 3.2. Modelo teórico de relaciones entre tipos de valores  
(Segiv y Schwartz, 2000, p.180)



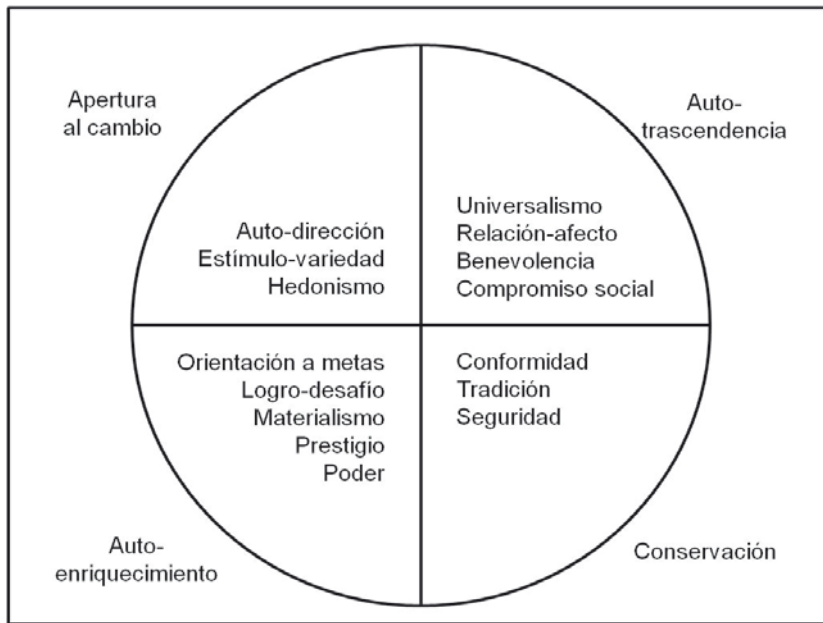
Dado que existen diferentes modelos de valores e instrumentos para evaluarlos, De Clercq, Fontaine y Anseel (2008) han tratado de ver si el modelo de Schwartz, teóricamente razonable y con importante apoyo empírico obtenido en diferentes países, podría servir como marco para organizar los múltiples valores existentes de acuerdo con los diferentes modelos. Para ello hicieron un análisis de contenido de 1578 ítems incluidos en 44 cuestionarios buscando comprobar: 1) si los elementos incluidos en los demás cuestionarios podían clasificarse razonablemente en las categorías propuestas por Schwartz; 2) si era necesario añadir nuevas categorías ligadas de modo más específico al mundo del trabajo; 3) si dentro de cada categoría se podían distinguir subcategorías; y 4) en qué medida la relación de los valores resultantes respondía al modelo circular propuesto por Schwartz. Los resultados pusieron de manifiesto: a) que el 92,5% de los ítems podían clasificarse sin problemas en alguna de las 10 categorías propuestas por Schwartz, b) que era necesario añadir dos nuevas categorías relacionadas direc-

tamente con el mundo del trabajo, la preferencia *por trabajar con metas claramente definidas*, y la preferencia *por trabajar en colaboración cercana y familiar con otros*; c) que aunque en la mayoría de los casos los ítems que pertenecían a una categoría tenían un significado unívoco, en dos casos era necesario establecer subtipos; y que el modelo de 10 tipos se ajustaba básicamente al modelo de Schwartz si bien, a la luz de los resultados es necesario comprobar si un nuevo cuestionario con ítems que claramente evalúen las quince categorías resultantes, categorías recogidas en la Figura 3.3, responde también a dicho modelo. La validación del modelo expandido parece, pues, un buen punto de partida para que los estudios sobre validez predictiva e incremental al evaluar valores en procesos de selección puedan integrarse, de modo que el conocimiento acumulativo oriente el trabajo de los profesionales de la selección.

Cuadro 3.3: Valores del modelo de Schwartz definidos en términos de las metas que inducen a conseguir.

<b>META</b>	<b>Definición</b>
Poder	Se valora y se busca el estatus y el prestigio social así como ejercer control y dominio sobre las personas y los recursos
Logro	Se valora y se busca el éxito personal mediante la demostración de competencia en el marco de los estándares sociales establecidos
Hedonismo	Se valora y se busca el placer y la gratificación sensual de uno mismo
Estímulo-variedad	Se valora y se busca la novedad, la excitación, el cambio y los desafíos
Autodirección	Se valora y se busca la independencia a través de la acción, explorando, eligiendo y creando
Universalismo	Se valora y se busca la comprensión, la apreciación, la tolerancia y la protección del bienestar de las personas y de la naturaleza
Benevolencia	Se valora y se busca preservar y mejorar el bienestar de la gente con la que se está frecuentemente en contacto
Conformidad	Se valora y se busca evitar las acciones, inclinaciones e impulsos que probablemente molesten o hagan daño a otros y violen las expectativas o normas sociales
Tradicición	Se valora y se busca el respeto, el cumplimiento de los compromisos y la aceptación de las costumbres e ideas que proporcionan la cultura tradicional o la religión
Seguridad	Se valora y se busca la seguridad, la armonía y la estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo

Figura 3.3. Modelo de valores de Schwartz expandido  
(De Clercq, Fontaine y Anseel, 2008, p. 296)



*Metas.* Acabamos de exponer cómo los valores se manifiestan en relación con las diferentes metas que inducen a conseguir, metas que en parte recogen las motivaciones cuya evaluación proponían Cattell y McClelland, y que son de carácter bastante general –de hecho Lathan y Pinder (2005) definen los valores como “metas transituacionales”–. Sin embargo, en las situaciones con las que las personas se encuentran más frecuentemente, el comportamiento suele estar guiado por metas de carácter más específico, si bien probablemente relacionadas con los valores y metas generales que se acaban de describir. Por ejemplo, Lathan y Pinder (2005) reconocen que el comportamiento en el entorno laboral se ve influido por el tipo de metas y orientaciones motivacionales que habitualmente se evalúan cuando se trata de predecir el rendimiento académico: orientación al aprendizaje, orientación a la ejecución y orientación a la evitación, orientaciones que resumen metas aún más específicas (Alonso-Tapia, Huertas y Ruiz, 2010). Sin embargo, pese al valor que puede tener para la selección la evaluación las orientaciones motivacionales y de las metas específicas que subyacen a las mismas, apenas hay estudios sobre su validez predictiva e incremental. Es pues un campo abierto que conviene conocer.

### *Proyectos y aspiraciones personales*

No queremos terminar este apartado sin hacer referencia a una serie de variables motivacionales que podría ser útil emplear en el futuro con fines de se-

lección y clasificación pero que hasta el momento no han sido utilizadas por lo reciente de las investigaciones sobre las mismas. Nos referimos a una serie de enfoques centrados en la evaluación de las metas que persiguen los sujetos conscientemente y de modo cotidiano: *proyectos personales* (Little, 1989), *aspiraciones personales* (Emmons, 1989), *tareas vitales* (Cantor, 1990), etc.

La metodología para la evaluación de estas variables se basa en el autoinforme, pero no en cuestionarios. En el caso de los proyectos vitales, por ejemplo, se comienza habitualmente por preguntar a los sujetos cuales son los proyectos que buscan completar, y se les pide después que las valoren en una serie de dimensiones -importancia, satisfacción, dificultad, progreso esperado, impacto positivo y negativo, etc.-. Se obtienen así una serie de datos que informan tanto sobre la estructura del sistema de proyectos de una persona como del significado, estructura, estrés y expectativas de autoeficacia relacionados con cada uno de ellos.

El enfoque en el estudio de las variables mencionadas es ideográfico y, en principio, potencialmente más útil en clínica. Sin embargo, parece posible crear tipologías de “proyectos vitales”, “aspiraciones personales”, etc., comparar las diferencias individuales sobre la base de las mismas y determinar su relevancia para la predicción y selección en contextos laborales. No obstante, es posible, que tras las diferencias en nomenclatura y metodología lo que explique las diferencias en estas variables sean los motivos descritos en este apartado y que de algún modo se estén rastreando de hecho a través del análisis de lo que se conoce como “biodatos”. En cualquier caso, habrá que esperar a los desarrollos correspondientes de la psicología de la motivación antes de plantearse evaluar estas variables con fines selectivos.

### *Motivaciones como rasgos de personalidad*

El hecho de que las variables motivacionales no se hayan incluido de modo explícito en los estudios sobre validez predictiva e incremental de distintas variables en procesos de selección (Sackett y Lievens, 2008; Schmidt y Hunter, 1998) se debe a que, a menudo, las motivaciones se han incluido dentro de los rasgos de personalidad. De hecho cabe suponer que éstos se consolidan en respuesta tanto a motivaciones conscientes como no conscientes de los sujetos. Por ejemplo, se ha comprobado que la *responsabilidad* (*conscientiousness*), uno de los rasgos de personalidad con mayor validez a la hora de predecir el desempeño profesional, traduce una fuerte motivación a la auto-superación, al liderazgo y al logro entre otras metas (Bergner, Neubauer y Kteuzthaler, 2010). En el apartado siguiente examinaremos los supuestos desde los que evaluar la personalidad en procesos de selección así como la validez de su evaluación, por lo que no vamos a profundizar ahora en este punto. No obstante, queríamos hacer explícito aquí este hecho para poner de relieve cómo la motivación ha estado y está presente en el ámbito de la selección, aunque desde distintos planteamientos.

### *Evaluación de la motivación: consideraciones finales.*

Evaluar lo que la persona está dispuesta a hacer al ocupar un puesto de trabajo en una organización, supuesto que sepa y pueda hacerlo, es una tarea irrenunciable si se desea predecir el grado en que la actuación de las personas seleccionadas responderá a los distintos criterios de ajuste a la organización –su desempeño laboral, su conducta cívica, su conducta contra-productiva, su propensión a cambiar de trabajo, etc. Sin embargo, hemos visto que existe una gran pluralidad de enfoques y métodos para evaluar la motivación, sin que se haya llegado a un modelo consensuado sobre qué variables evaluar y cómo hacerlo, aunque se están haciendo esfuerzos importantes en esta dirección, esfuerzos que se traducen en las líneas de investigación señaladas. Mientras estos esfuerzos dan sus frutos, conviene que el profesional de la selección conozca las líneas expuestas por las que avanza la investigación y valore desde las aportaciones de ésta la adecuación de los modelos, procedimientos y recursos de evaluación de los que en la práctica puede disponer para garantizar en la medida de lo posible la validez de sus inferencias.

### *2.3.4. Evaluación de la personalidad*

*Concepto y problema.* El estilo personal en la forma de interactuar con otras personas y con el entorno, estilo que depende de las formas habituales de representarse las situaciones y los problemas, de su forma de valorarlos, de las pautas de respuesta emocional ante los mismos, de los tipos de metas que se persigue con mayor frecuencia, y que se manifiesta en las pautas actuación y autorregulación que pueda haber desarrollado la persona en interacción con las características de las situaciones que debe afrontar; afecta de distintos modos al éxito laboral. Por esta razón, cuando el objetivo es tomar decisiones de tipo selectivo-clasificador es habitual también evaluar qué características definen el *estilo regular de interacción cognitiva, emocional y comportamental entre sujeto y entorno.*

Al igual que ocurría en el caso de la motivación, la evaluación de la personalidad plantea el problema de *qué variables evaluar.* Este problema se plantea en dos momentos distintos con implicaciones diferentes. En primer lugar, cuando el psicólogo precisa construir un modelo predictivo que sirva de base para la evaluación y debe decidir qué variables de las que le ofrece la psicología de la personalidad sería preferible utilizar. En segundo lugar, cuando debe tomar una decisión de tipo selectivo clasificador sin posibilidad de construir un modelo específico para la ocasión y debe decidir si la información sobre la validez predictiva de las variables de personalidad utilizadas en otros estudios justifica el que se tengan en cuenta como base para la toma de decisiones.



Cuando el psicólogo ha de construir un modelo que sirva de referente para seleccionar o clasificar sujetos, la dificultad para la selección de variables viene dada por el hecho de que no hay un paradigma universalmente aceptado por los psicólogos de la personalidad que pueda servir de guía. Como han mostrado las últimas revisiones del *Annual Review of Psychology* (Cervone, 2005; Digman, 1990; McAdams y Olson, 2010; Mischel, 2004; Mischel y Shoda, 1998; Ozer y Raine, 1994; Revelle, 1995), así como la revisión de tendencias y métodos de investigación realizada por Endler y Speer (1998), los estudiosos de la personalidad se hallan divididos, fundamental aunque no exclusivamente, en dos grandes grupos, los que se centran en el análisis de las diferencias y semejanzas *interindividuales* en las disposiciones o rasgos básicos de la personalidad, y los que se centran en el estudio de las consistencias *intraindividuales* en los patrones cambiantes de comportamiento frente a las distintas situaciones.

*EL enfoque de rasgos. Estudios iniciales.* De entre las distintas teorías de la personalidad, las que han dado lugar al desarrollo de los instrumentos de evaluación más utilizados con fines de selección o clasificación han sido las desarrolladas por el primer grupo de estudiosos, buscando identificar mediante procedimientos psicométricos los principales *rasgos* de la personalidad, concebidos como pautas de covariación de las respuestas de los sujetos a las situaciones o elementos incluidos en instrumentos como escalas de adjetivos y cuestionarios (Pelechano, 1993). Teorías como las de Cattell (1965), Eysenck (1967) o, más recientemente, el enfoque conocido como “los Cinco Grandes”, modelo cuyas raíces son muy antiguas (véase Matesanz, 1997), pero que se ha desarrollado sobre todo a partir de los 80 (Digman, 1990), constituyen los ejemplos más representativos de esta línea que es actualmente una de las más productivas de investigación sobre personalidad. Sin embargo, ni siquiera entre los teóricos del rasgo hay un modelo aceptado por todos, como han puesto de manifiesto las críticas y contracríticas a los distintos modelos (Barret y Kline, 1982; Kline, 1985; Krug y Johns, 1986), incluido el enfoque más reciente de los “Cinco grandes” (Block, 1995; Becker, 1999; Costa y McCrae, 1992; Eysenck, 1991, 1992; McAdams, 1992; Pervin, 1994; Sanz, Silva y Avia, 1999; Zuckerman, 1992). Este hecho dificulta la toma de decisiones sobre qué variables de personalidad utilizar a la hora de construir modelos útiles con fines de selección.

No es posible entrar en detalles sobre la situación del estudio de los rasgos con que se enfrenta el evaluador. La insuficiente evidencia sobre la significación e implicaciones de la mayoría de los rasgos dificulta su comprensión y, en consecuencia, la elección de las variables a evaluar. Esta dificultad, sin embargo, no es la única. Un problema importante se plantea al examinar la evidencia sobre la validez predictiva de los distintos rasgos de personalidad evaluada de modo directo. Resúmenes importantes de esta evidencia son los realizados por Guion y Gottier (1965), Ghiselli (1973) y Hough (1992) en relación con distintos tipos

de rasgos y cuestionarios, por Cattell, Eber y Tatsuoka (1970) y Cattell y Kline (1977) en relación con los rasgos evaluados mediante el 16PF, por Conn y Rieke (1994) en relación con el 16PF-5, y los meta-análisis de Barrick y Mount (1991), Tett, Jackson y Rothstein (1991), Ones y otros (1994), Tett y otros, (1994), Mount y Barrick (1998), Judge y otros (2002), en relación con los “Cinco Grandes” (Rothstein y Goffin, 2006).

Las revisiones clásicas de Guion y Gottier (1965) y Ghiselli (1973) concluían señalando que la relación entre rasgos de personalidad y los criterios de rendimiento profesional es prácticamente insignificante, aunque en algunos casos –vendedores– se han encontrado correlaciones de .33. No obstante, los tres autores indicaban que sus conclusiones debían ser tomadas con reservas porque la mayoría de los estudios revisados no partían de una sólida base teórica a la hora de establecer predictores y criterios. Consideraban que en el ámbito de la personalidad, a diferencia de lo que ocurre en el de las aptitudes, los múltiples rasgos mediante los que es posible caracterizar a los sujetos correlacionan menos entre sí que las aptitudes, por lo que no es razonable esperar que la magnitud de los índices de validez se mantenga elevada en relación con diferentes contextos y criterios. Es preciso, pues, que la selección de rasgos a utilizar se realice tras un cuidadoso análisis del puesto que ponga de manifiesto los posibles requisitos temperamentales para su desempeño. Por esta razón, si se considera además que la correlación media encontrada en ambas revisiones oscilaba en torno a .22, parecía necesario seguir investigando la posibilidad de que el uso de variables de personalidad para la selección sea útil.

Hough (1992), por su parte, señala que las variables de personalidad se relacionan de formas complejas con los distintos criterios de rendimiento en distintas profesiones, por lo que consideran preferible el uso de rasgos específicos para la evaluación con fines selectivos, así como validar explícitamente para qué profesiones y en relación con qué criterios son útiles. Se apoya en datos que muestran dos cosas. Primero, la limitada validez de los rasgos generales de personalidad en el conjunto de los estudios revisados. Segundo, el hecho de que algunas variables correlacionan significativamente con los criterios de rendimiento en distintos grupos profesionales, pero positivamente en unos casos y negativamente en otros. Concluye que los patrones de relación entre variables y criterios son distintos, lo que exige una evaluación más ajustada en cuanto al uso de predictores y criterios para cada profesión.

A su vez, Cattell y col. (1970), señalaron en su momento que el hecho de que los estudios sobre validez predictiva en el ámbito laboral tengan un valor competitivo hace que muchas empresas no proporcionen la información de los estudios realizados, ya que contribuiría a beneficiar a la competencia (pp. 162). No obstante, estos autores recogieron numerosos estudios proporcionados por

distintas compañías y realizados con el 16PF, en el que mostraban el peso que distintos factores primarios y de segundo orden tenían a la hora de predecir el éxito profesional en distintas ocupaciones. La proporción de varianza explicada variaba, dependiendo del tipo de profesión, entre el 6 y el 72%, siendo la media de 20% (Mershon y Gorsuch, 1988). Sin embargo, no ofrecen datos de validez incremental –relativa a la varianza explicada por variables aptitudinales– ni de validez cruzada.

*Aportaciones recientes.* Con posterioridad a los trabajos citados, los estudios de meta-análisis de Barrick y Mount (1991), Tett, Jackson y Rothstein (1991), Mount y Barrick (1998), así como los estudios y revisiones críticas más recientes de Judge, Bono, Ilies, y Gerhardt (2002), Rothstein y Goffin (2006), Ones, Dilchert, Viswesvaran y Judge (2007) y Bergner, Neubauer y Kreuzthaler (2010) han obtenido resultados sólo convergentes en parte respecto a las variables de personalidad útiles para tomar decisiones de selección y clasificación.

Barrick y Mount (1991) realizaron un estudio buscando comprobar en qué medida cada uno de los “Cinco Grandes” permitía predecir tres clases de criterios relativos al éxito en el trabajo, a saber, el aprovechamiento durante el período de entrenamiento, la eficiencia en el desempeño del puesto y datos de personal (salario, permanencia-cambio de puesto, cambio de estatus) en cinco categorías ocupacionales (profesionales, policías, directivos vendedores y operarios cualificados y semicualificados). Los resultados de este estudio, en el que se trabajó con los datos de 162 muestras que proporcionaron datos de cerca de 20.000 sujetos, mostraron que la variable *responsabilidad* (Conscientiousness) se relaciona de modo significativo con todos los criterios en todas las categorías profesionales, que *Extraversión* se relaciona significativamente con los tres criterios en las categorías directivos y vendedores y que *Apertura a la experiencia* y *Extraversión* predicen en todas las ocupaciones el aprovechamiento durante el período de entrenamiento. Sin embargo, las correlaciones corregidas nunca superan el valor de .23 (5,3% de varianza explicada), y no se indica cual es la validez incremental de estos datos en relación con la capacidad predictiva de las aptitudes.

Tett y otros (1991), por su parte, estudiaron la capacidad predictiva de los “Cinco Grandes” (5G) y de las variables “Lugar de control” y “Patrón tipo A”, utilizando análisis confirmatorios en vez de exploratorios, comprobando además el valor moderador de los resultados que suponía utilizar criterios objetivos versus subjetivos, muestras de profesionales versus no profesionales, de directivos versus no directivos, de aspirantes versus trabajadores y de civiles versus militares. Los resultados más importantes relativos al problema que nos ocupa fueron que la validez media corregida fue de .29, mayor que en los meta-análisis anteriores, y que los índices medios corregidos para cada una de las variables de personalidad fueron, en orden ascendente: .13 (Lugar de control), .15 (Extraversión), -.16

(patrón A), .18 (Sentido de la responsabilidad), -.22 (Neuroticismo), .27 (Apertura a la experiencia) y .33 (Afabilidad). Los resultados no indican el valor de usar en combinación los distintos predictores ni su valor incremental en relación con el uso de pruebas de aptitudes. Los trabajos posteriores de Ones y otros (1994), Tett y otros (1994) y Mount y Barrick (1998) no modificaron sustancialmente las conclusiones anteriores.

Estudios posteriores, sin embargo, han supuesto avances notables en varias direcciones. Por un lado, las revisiones de Rothstein y Goffin (2006) y Ones, Viswesvaran y Judge (2007) han puesto de manifiesto: a) que factores de tipo general, como los 5G son válidos para predecir criterios de tipo general –el desempeño general a largo plazo–, b) que no sólo se trata de validez predictiva, sino de validez incremental; y c) que la validez aumenta dependiendo del tipo de criterio utilizado y del tipo de ocupación en relación con la que se realice la predicción.

Por otro lado, las críticas recibidas por el modelo de los 5G, especialmente la de Block (1995), críticas que han llevado a desarrollar modelos de entre tres y nueve factores, han puesto de manifiesto que dicho modelo no agota las características de personalidad que es posible evaluar mediante cuestionarios construidos mediante análisis factorial. Este hecho ha llevado a plantear el problema de si es mejor utilizar factores generales de personalidad o factores específicos. Sobre este problema, Rothstein y Jelly (2003) señalan que se ha llegado a un consenso: las variables de personalidad, generales o específicas, pueden predecir de modo efectivo el desempeño laboral si se seleccionan de modo adecuado, esto es, sobre la base de hipótesis relativas a su posible relación con el tipo de criterio a predecir. En esta línea, el reciente estudio de Bergner, Neubauer y Kreuzthaler (2010) en el que se han utilizado como predictores los 5G, cuatro factores de generalidad intermedia –asertividad, motivación para ser líder, sensibilidad social y perfeccionismo– y una prueba específica de motivación de logro, ha puesto de manifiesto que la validez incremental de los cuatro factores intermedios respecto a los 5G, y la de la motivación de logro respecto a todos los otros predictores, si bien los índices varían según los criterios utilizados. Del mismo modo, en otros estudios recogidos por Bergner, Neubauer y Kreuzthaler (2010), el uso de variables específicas ha superado a menudo en validez predictiva e incremental al uso de variables generales como los 5G.

*El enfoque intraindividual.* Una de las críticas que los psicólogos interesados en el estudio “intraindividual” de la personalidad hacen a los teóricos del rasgo es que al construir sus modelos de personalidad no tienen en cuenta el hecho de que el comportamiento de una persona puede ser consistente –puede seguir una pauta predecible– debido al modo en que interpreta –construye– las diferentes situaciones en las que ha de actuar, modo que puede ser diferente del de otra persona, incluido el modo en que la interpreta el propio evaluador. La interpretación

de la situación –el modelo mental que nos formamos de la misma– se hace desde constructos personales, esquemas, creencias, motivaciones previas, pautas de inferencia que pueden ser sesgadas, etc. (Kelly, 1955, Mitchel, 2004, Cervone, 2005). La interpretación de la situación en el marco de las variables señaladas –interpretación que no sólo es cognitiva sino que conlleva normalmente cargas emocionales positivas o negativas–, genera expectativas y pautas de actuación. Sin embargo, la interpretación no es estática sino dinámica, esto es, varía dependiendo de los cambios en la situación, de las consecuencias que nuestras propias acciones van teniendo, y del modo en que las interpretamos, llevado a distintas formas de supervisión, autorregulación y autocontrol del propio comportamiento que afectan a la consecución de los objetivos perseguidos (Kuhl y Beckmann, 1994).

En el ámbito de la psicología organizacional el enfoque descrito se manifiesta la atención especial que se está prestando recientemente al grado en que la eficiencia en el desempeño laboral depende, por un lado, de las metas que el propio sujeto establece y de los planes que realiza para conseguirlas (Klein, Austin y Cooper, 2008), y por otro, de la autosupervisión (Day y Schleicher, 2006), la autoevaluación (Kostons, van Gog y Paas, 2009) y la autorregulación de su propia actividad (Lord, Diefendorff, Schmidt y Hall, 2010). Se tienen en cuenta, pues, sobre todo aspectos motivacionales de la personalidad, pues este interés se debe más al deseo de crear entornos motivadores (Parker y Ohly, 2008) que al de identificar competencias cuya evaluación permita mejorar las decisiones que se toman en procesos de selección. Sin embargo, en la medida en que se conoce qué metas y estilos de autorregulación personales influyen en la eficiencia en el trabajo, puede ser útil su evaluación con fines de selección, al menos en el marco de la entrevista de selección, si bien se debería investigar la validez de evaluar estas variables.

### *Selección de variables de personalidad en contextos selectivo-clasificatorios: conclusión*

Pese a la aceptación que entre los estudios de la personalidad está teniendo el modelo de los Cinco Grandes, la ausencia de una clara aceptación del mismo, puesta de manifiesto en las críticas de los autores cuyos estudios hemos revisado, la limitada validez predictiva de la mayoría de los rasgos más generales y la evidencia de que rasgos más específicos contribuyen a incrementar significativamente la validez de las decisiones, sugiere el uso de rasgos específicos del tipo de los marcadores primarios de los cinco grandes, de los factores primarios del 16PF, u otros similares (Hough y Sneider, 1996; Pervin, 1996; Bergner, Neubauer y Kreuzthaler, 2010). Además, cabe concluir que la validez en relación con el uso de rasgos generales y con la evaluación de la inteligencia y las aptitudes aumenta especialmente si los predictores se escogen tras un análisis cuidadoso del crite-

rio utilizado. En este sentido, las medidas de personalidad parecen especialmente útiles para predecir en el ámbito laboral los aspectos contextuales del desempeño del trabajo –por ejemplo, la calidad de las relaciones– que pueden contribuir a la eficiencia colectiva del grupo.

Ahora bien, ¿qué rasgos específicos utilizar, especialmente si se ha de evaluar con fines de selección sin tiempo para construir un modelo? Los trabajos de Cattell y otros (1970) aportan evidencia empírica relativa a la validez de los factores primarios en relación con distintas profesiones, lo que avalaría su utilización en casos similares. Sin embargo, en la medida en que no han sido replicados de modo concluyente y en que existen otros rasgos específicos potencialmente útiles para predecir el rendimiento, cabe la posibilidad de hipotetizar y experimentar con éstos –por ejemplo, los marcadores de los Cinco Grandes, marcadores que, de acuerdo con Crant (1995), tienen mayor validez predictiva que los propios factores–, pero siempre que el análisis de las características del puesto y de las de los constructos a evaluar sugiera una relación probable.

Por otra parte, el análisis del modo en que la persona afronta los problemas –el modo en que interpreta una situación, establece metas a corto, medio y largo plazo, diseña un plan de acción, supervisa y regula su modo de actuar, etc.– requiere que el evaluador tenga claros los supuestos desde los que va a trabajar, que desarrolle situaciones que permitan recoger la información –por ejemplo, poniendo al sujeto en situaciones de simulación–, que cree códigos que permitan valorar su comportamiento desde el modelo establecido y que estudie la validez predictiva e incremental que esta evaluación puede tener. De este modo, podrá aprovechar con fines de selección las aportaciones de los psicólogos que han enfocado el estudio de la personalidad desde la perspectiva intraindividual.

#### **2. 4. Problemas relacionados con la selección de instrumentos y las garantías de la evaluación**

En todo proceso de evaluación es preciso distinguir entre la decisión relativa a qué variables evaluar y la relativa a los instrumentos con los que evaluarlas. En el supuesto de que un psicólogo haya decidido que debe evaluar, por ejemplo, la aptitud verbal de los aspirantes en un proceso de selección, puede encontrarse con que dispone de diferentes instrumentos que dicen evaluar esta capacidad, instrumentos entre los que debe elegir o que no dispone de los instrumentos adecuados en castellano caso en el que sería preciso construir uno o hacer una estimación de la misma por procedimientos no estandarizados, lo que supondría un riesgo al no conocer la fiabilidad y validez de éstos. En cualquier caso, una cosa es que pueda afirmarse que la aptitud verbal –o cualquier otra característica psicológica– a la luz de los estudios que aparecen en la literatura especializada, permite predecir el éxito en un determinado puesto de trabajo, y otra cosa muy

distinta que un determinado test, un cuestionario o los datos recogidos mediante observación o en un entrevista de selección permitan hacer la misma predicción con las garantías adecuadas. Diferentes características del procedimiento utilizado –su contenido, su estructura, el formato de respuesta, el hecho de proporcionar datos normativos o no y, en el primer caso, los sujetos que se han utilizado para su baremación, etc.– afectan a la fiabilidad de la información recogida y a la validez de las inferencias y las decisiones basadas en la misma.

Por ejemplo, en el caso de la evaluación de la motivación y la personalidad mediante cuestionarios es particularmente importante el formato de respuesta sobre el que se apoya la evaluación –escalas tipo Likert o procedimientos de elección forzada–. El uso de las primeras facilita la posibilidad de falseamiento de los resultados, esto es, de distorsionar la imagen que se obtiene acerca de la personalidad del sujeto. Para solucionar este problema se han utilizado diferentes procedimientos (Rothstein y Goffin, 2006): escalas “correctoras” (Goffin y Christiansen, 2003), dar avisos previos sobre las consecuencias del falseamiento, o usar puntuaciones ipsativas (método de elección forzada) (Bartram, 2007). Sin embargo, ninguno de estos procedimientos está exento de problemas (Rothstein y Goffin, 2006).

Así pues, a la hora de la selección, aplicación y uso de la información proporcionada por un procedimiento de evaluación es preciso conocer qué acciones pueden limitar la eficacia del mismo y cómo actuar para contrarrestarlas. Para ello el futuro evaluador debe llegar a conocer por un lado, cuándo, cómo y por qué utilizar las diferentes técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación –currículos, entrevista de selección, tests, pruebas de evaluación de conocimientos, observación de competencias en situaciones de simulación, cuestionarios sobre variables motivacionales y de personalidad, etc.–, técnicas, instrumentos y procedimientos que pueden proporcionar información sobre las variables seleccionadas, razón por la que en el desarrollo de la asignatura se aborda el estudio de los mismos. Respecto al por qué utilizarlos, es especialmente importante conocer cómo garantizar tanto la calidad de la información recogida como la validez de las decisiones basadas en la misma. Sin embargo, debido a la extensión que requiere abordar estos aspectos de la evaluación, se tratarán por separado en el Capítulo 5 “Garantías de la evaluación psicológica”.

## **2.5. Problemas relacionados con el papel del sujeto y del contexto social en que se realiza la evaluación**

En los puntos anteriores hemos puesto de manifiesto los criterios desde los que valorar la adecuación de los procesos de evaluación que tienen como objetivo la selección de personal. Hemos considerado los supuestos desde los que se parte y los problemas que plantean la selección de variables a evaluar y la

selección de los métodos para hacerlo, dejando para otro capítulo el análisis de las garantías de la evaluación. Sin embargo, de acuerdo con las coordenadas de la evaluación descritas en el Capítulo 1, el evaluador debe tener en cuenta el efecto que el papel del sujeto y del contexto social en que se realiza la evaluación tienen sobre la validez social del proceso evaluativo.

Ante todo hemos de señalar que los procesos de selección o de clasificación no se realizan en el vacío, sino dentro de un sistema que lleva a atribuir un significado al contexto en el que se desarrolla la evaluación y a todo lo que en este contexto ocurre. La empresa, por ejemplo, ofrece unas posibilidades de empleo que hacen que el afrontamiento de la situación no sea neutro desde el punto de vista emocional y de los valores. Los sujetos que entran en la selección desean superarla con éxito personal, mientras que a los psicólogos que seleccionan o clasifican les interesa el impacto de la selección no tanto en el propio sujeto, sino en la empresa. A menudo, pues, los intereses de unos y otros pueden enfrentarse, posibilidad que es preciso tener en cuenta porque puede afectar a la consecución de los objetivos del propio proceso de selección.

Los aspirantes a un puesto de trabajo pueden entender que quien selecciona tenga que utilizar algún procedimiento para estimar si reúnen los requisitos adecuados para el puesto o centro al que quieren acceder. Sin embargo, dependiendo de los procedimientos utilizados –tareas, cuestionarios, exámenes, etc.- y del modo en que se organice la selección, pueden percibir el proceso como justo o injusto. Esta percepción puede tener distintos efectos. Por un lado, se ha tomado conciencia de que es preciso prevenir y minimizar los efectos negativos que pueden derivarse de la percepción que los candidatos –tanto los seleccionados como los que no lo han sido– se hacen de lo adecuado o no del proceso de evaluación por tres razones. Primero, porque la respuesta de los candidatos puede afectar a la imagen de la empresa de la que son potenciales clientes cuya actitud favorable hacia la misma es preciso mantener (Smither y otros, 1993). Segundo, porque si se percibe que los criterios de evaluación son inadecuados o injustos, pueden generarse conflictos que den lugar incluso a procesos judiciales, lo que es deseable evitar. Y, tercero, porque las reacciones negativas de los aspirantes frente al proceso pueden afectar a la validez del mismo.

La posibilidad descrita ha dado lugar que las reacciones de los aspirantes respecto al proceso de evaluación se analicen sistemáticamente buscando determinar qué aspectos de éste consideran adecuados o no y, sobre todo, qué factores influyen en tal percepción (Rynes, 1993). Para ello, el procedimiento es preguntarles directamente cómo se sienten en relación con los distintos aspectos del proceso de selección, y analizar después si estos sentimientos han modificado las actitudes de los sujetos. Así, por ejemplo, se ha encontrado que los procedimientos que implican demostrar que se sabe hacer lo que hay que hacer –tareas



de simulación–, las pruebas de contenidos directamente relacionados con el trabajo, el uso de inventarios autobiográficos y, en general, las tareas en las que los aspirantes sienten que tienen el control de lo que han de producir son bien aceptados y llevan a afrontar el proceso con actitudes positivas. Por el contrario, las pruebas de personalidad y los tests de capacidad hacen que los aspirantes se sientan más a disgusto, con independencia de que consideren que tal vez reflejan de modo más preciso “quiénes son”.

En general, si las tareas están claramente relacionadas con el trabajo a desempeñar, si los procedimientos de selección se perciben como consistentes y bien estructurados, si hay posibilidad de comunicación personal directa con los representantes de las empresas, si se abre la posibilidad de reconsideración de la decisión de selección cuando esta ha supuesto el rechazo del sujeto, si se da retroalimentación en relación con los resultados obtenidos, y si las cuestiones no invaden la intimidad, las reacciones tienden a ser positivas, y negativas en caso contrario. Y esto, con independencia de que los aspirantes sean finalmente admitidos o no (Smither y otros, 1993).

Los hechos anteriores, presentados como ejemplo ilustrativo de cómo los sujetos interpretan los procesos de selección sugieren la necesidad de que el planteamiento del propio proceso incluya, en la medida de lo posible, la consideración de los efectos potenciales de tal interpretación y la investigación del modo en que afectan no sólo a la imagen de la empresa, tarea para la que ya existen algunos modelos (Schuler, 1993), sino a la validez del proceso mismo de selección.

Por otra parte, la forma en que los aspirantes interpretan el proceso de selección puede afectar a la validez misma del proceso en la medida en que éstos, si no atribuyen a la situación de evaluación y a las diferentes actividades que la integran el mismo significado que pretende el evaluador, pueden actuar empleando estrategias no deseables –falsedad y sesgos en las respuestas, uso de estrategias adecuadas para el contexto de evaluación pero diferentes de las que se usan en situaciones reales, etc.–. Esto es, el grado de convergencia entre el modo en que el sujeto percibe la situación y el modo en que el evaluador considera que debería percibirla para que la interpretación de los datos no se vea afectada negativamente –grado de convergencia que define la *validez ecológica* de la evaluación no sólo en contextos experimentales sino en los distintos contextos en que ésta tiene lugar– puede dar lugar a efectos como los mencionados. Por ello es preciso, por ejemplo, examinar en qué medida el diseño del proceso de evaluación presta atención a las condiciones contextuales y a los parámetros estímulares ligados al diseño de las tareas utilizadas que pueden dar lugar a efectos no previstos, condiciones como, por ejemplo, contextualización o descontextualización de las tareas, grado en que resultan familiares a los sujetos, etc.– (Pelechano, 1973).

Así mismo, dado que no siempre es posible conseguir que los sujetos perciban y afronten las situaciones del modo deseado, es preciso controlar el grado en que tales actitudes –falsedad, etc.– pueden sesgar los resultados de la evaluación, particularmente los relativos a la exploración de la personalidad, por el carácter intrusivo con que muchos sujetos la experimentan. Parece necesario, por tanto, que el evaluador considere de qué modo prevenir y corregir los efectos negativos que pueden derivarse de este problema, y que desde nuestra disciplina se investiguen procedimientos y estrategias adecuadas para la detección y valoración de tales efectos, algo sobre lo que existen numerosos estudios (Matesanz, 1997; Rothstein y Goffin, 2006), y que se ha comentado anteriormente, por lo que en este momento no vamos a entrar en ello.

## **2.7. Evaluación en el marco de la selección de personal en la organización: a modo de conclusión**

De los procesos de evaluación que tienen lugar en el contexto de las organizaciones nos hemos centrado en los que tienen como objetivo la selección y promoción de personal con el fin de ilustrar desde qué supuestos abordar esta tarea cuyo objetivo, como su nombre indica, es de tipo selectivo-clasificatorio. Hemos descrito los problemas implicados en la construcción de modelos predictivos –delimitación del criterio, de las variables que contribuyen a la predicción del mismo–, así como los problemas derivados de las técnicas a utilizar y de la necesidad de garantizar la validez de las inferencias realizadas a partir de las mismas, si bien en este caso hemos remitido al capítulo de “garantías de la evaluación”.

No hemos entrado en la descripción de la configuración de los modos concretos que el proceso suele adoptar en la práctica para, supuesto que se hayan definido las características que los candidatos a un puesto deben reunir, recoger la información, integrarla y tomar decisiones. La razón es que las formas de trabajo pueden ser diversas debido no sólo a razones de tipo teórico –la concepción de qué variables y de qué forma de obtener información sobre las mismas es más adecuada–, sino también de tipo práctico-económico –el grado en que se está dispuesto a invertir más o menos tiempo y recursos en garantizar que la persona seleccionada es idónea y, en consecuencia, el tipo de riesgo de error que se está dispuesto a asumir. Así, un proceso en el que se busca seleccionar personas externas a la organización puede basarse en el análisis de currículos y en una o varias entrevistas; puede seguir la pauta currículo, entrevista inicial, pruebas de carácter técnico y o psicológico, individuales o en grupo, entrevistas en profundidad, período de prueba, etc., mientras que un proceso de selección-promoción interna puede basarse en la información sobre el sujeto relacionada con los distintos criterios de rendimiento de la que ya se dispone en la propia empresa, lo que da lugar a un proceso de evaluación diferente.

Sin embargo, lo importante no es tanto la forma concreta que adopte el proceso cuanto que a lo largo del mismo se tenga conciencia tanto de los factores que pueden dar lugar a errores de inferencia que afecten a la validez de las decisiones, como a las acciones que pueden posibilitar que el proceso se desarrolle con el máximo de garantías, acciones que, como ya hemos dicho, se recogen en el Capítulo 6. No obstante, en la medida en que es preciso conocer las técnicas a utilizar para recoger información en los distintos procesos posibles, en los capítulos dedicados a cada una de ellas se volverán a trabajar el problema de las garantías pero de modo más contextualizado.

### *LECTURAS COMPLEMENTARIAS*

**Chamorro-Premuzic, T. y Furham, A. (2010) *Psicología de la selección de personal*. Madrid: TEA**

Esta obra presenta y analiza las principales características que normalmente es necesario evaluar en selección de personal, desde las más clásicas como la inteligencia y los rasgos de personalidad hasta las más novedosas como el liderazgo y el talento, pasando por otras de indudable interés pero que plantean ciertas dificultades prácticas, como la creatividad, la inteligencia emocional y la integridad. Presenta así mismo los principales métodos de evaluación utilizados.

**Sackett, P.R. y Lievens, F (2008). *Personnel selection. Annual Review of Psychology, 59, 419-450.***

Ilustra los principales avances en selección de personal desde el año 2000 al 2007 inclusive. Es un excelente punto de partida para ponerse al día en relación con los problemas que más interesan y que más se están investigando. De especial interés es la preocupación por la mejora de las predicciones en relación con diferentes criterios.

**Bartram, D. (2005). *The great eight competencies: a criterion-centric approach to validation. Journal of Applied Psychology, 90, 1185-1203.***

Este artículo presenta uno de los modelos más importantes de evaluación de competencias criterio en selección de personal, aportando evidencia empírica.

**Weekly, J.A. y Ployhart, R.E. (Eds.), (2006). *Situational judgment tests. Theory, measurement and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.**

Trabajo clave como introducción a esta forma de evaluación del conocimiento práctico que las personas ponen en juego en muchas situaciones laborales. Puede completarse con la lectura del artículo siguiente, donde se revisa su estatus como método científico de evaluación a la luz de investigaciones recientes:

**Whetzel, D.I. y McDaniel, M.A. (2009). Situational judgment tests: An overview of current research. *Human Resource Management Review*, 19, 188-202.**

**Rothstein, M.G. y Goffin, R.D. (2006). The use of personality measures in personnel selection: What does current research support? *Human Resource Management Review*, 16, 155-180.**

En este trabajo se pone de manifiesto la validez y los límites de las pruebas de personalidad en selección de personal. Especialmente importante es su análisis del valor que para predecir diferentes criterios tiene la evaluación de rasgos generales versus rasgos específicos. Puede completarse con la lectura del artículo siguiente, donde se ilustra la diferente validez predictiva de cada uno de estos tipos de rasgos:

**Bergner, S., Neubauer, A.C. y Kreuzthaler, A. (2010). Broad and narrow personality traits for predicting managerial success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(2), 177-199.**



## Capítulo 4

# Evaluación Psicológica en el marco de la Orientación Educativa



## 1. INTRODUCCIÓN

La orientación educativa es una actividad que se realiza de modo fundamental aunque no exclusivo en el contexto escolar. Se trata de un contexto que impone una serie condicionantes a la misma que afectan de lleno al modo de abordar los procesos de evaluación, razón por la que consideramos necesario dedicar un capítulo aparte a exponer los supuestos desde los que afrontar estos procesos.

Puesto que el contexto es el que impone los condicionantes que afectan al planteamiento de la evaluación, ¿qué demanda la comunidad educativa al orientador? Y supuesta la demanda, ¿qué puede ofrecer el profesional de la orientación a la comunidad educativa? ¿Desde qué presupuestos puede plantear su trabajo para conseguir sacar el mejor partido del mismo? ¿Cómo proceder en la práctica a la hora de afrontar los problemas a que debe dar respuesta? Y sobre todo, *¿cómo evaluar para poder intervenir?*

Consideremos los ejemplos que se muestran en el Cuadro 4.1. ¿Qué tienen en común? ¿Y cómo se suele actuar frente a los mismos?

Cuadro 4.1. Algunos ejemplos de problemas para los que se pide ayuda al Orientador.

Ana es una niña de 10 años que no presta mucha atención en clase, es muy inquieta y no progresa. Su profesora está pensando en si debería repetir curso.

Juan es un muchacho muy inteligente, que sin embargo se aburre tremendamente en clase y con el que el profesor no sabe qué hacer, porque no estudia y va a suspender.

Tina, pese a tener ocho años largos, apenas sabe leer y parece que retiene pocas cosas de las que se le enseñan en clase. Su madre dice que es disléxica.

Luis debería terminar la Enseñanza Secundaria este año, pero tiene tres asignaturas suspensas del curso anterior y ha suspendido todos los exámenes en la evaluación del primer trimestre.

En la clase de dibujo técnico sólo han aprobado cinco alumnos de los ciento cinco que hay entre los tres grupos. Javier está muy angustiado porque no sabe como representar las figuras y piensa que no va a aprobar. Le gustaría que alguien le ayudase.

Pedro, con 12 años, cada vez que se enfada por algo, rompe todo lo que encuentra a mano aunque no sea suyo: libros, lápices, etc. Su profesor dice que no sabe qué hacer con él.

Olga es totalmente sorda y va a un centro de integración. Pese a tener un profesor que se comunica con ella mediante el lenguaje de signos, no entiende muchos de los conceptos que, de acuerdo con la programación de las distintas materias, debería ya conocer.

Lucas es un chico bastante indeciso. Por si fuera poco, este año tiene que elegir optativas y no tiene idea de qué hacer. No sabe qué le gustaría estudiar y está preocupado por ello. Le gustaría que alguien le informase y le ayudase a decidir. Pero su tutora dice que ella no sabe cómo ayudarle.

Isabel es una profesora de tercero de Secundaria. Está desesperada porque –dice– “antes sólo pasaban a este curso los chicos que tenían una buena base. Ahora, desde que la enseñanza obligatoria se ha ampliado hasta los 16 años, pasan muchos que antes no pasaban. Y, claro, sin base no pueden aprender. No sé qué hacer con ellos. Voy a tener que mandar a la mitad de la clase al orientador”.

Todos los chicos y chicas anteriores, mencionados sólo a título de ejemplo, pese a ser distintos tienen una cosa en común: la mayoría de los profesores no saben qué hacer con ellos y, si pueden, solicitan la atención de una persona experta en problemas de comportamiento y aprendizaje. Cuando esto ocurre, sin embargo, no todos los orientadores actúan del mismo modo. Y no porque los problemas de unos alumnos sean distintos de los de los otros, sino debido a los supuestos desde los que se concibe lo que debe ser la función de la orientación, a las características del contexto social e institucional dentro del cual el orientador ha de desarrollar su trabajo, y a la evidencia científica existente respecto a cuál es el mejor modo de afrontar los distintos problemas en relación con los cuales se pide su actuación. La consideración de estos tres factores –concepción de la función del orientador, características del contexto social e institucional y conocimientos sobre qué formas de intervención son las que funcionan– permiten establecer las coordenadas de la orientación educativa y, en relación con ésta, de la evaluación psicológica en el contexto escolar, coordenadas cuyas características e implicaciones para la evaluación pasamos a examinar.

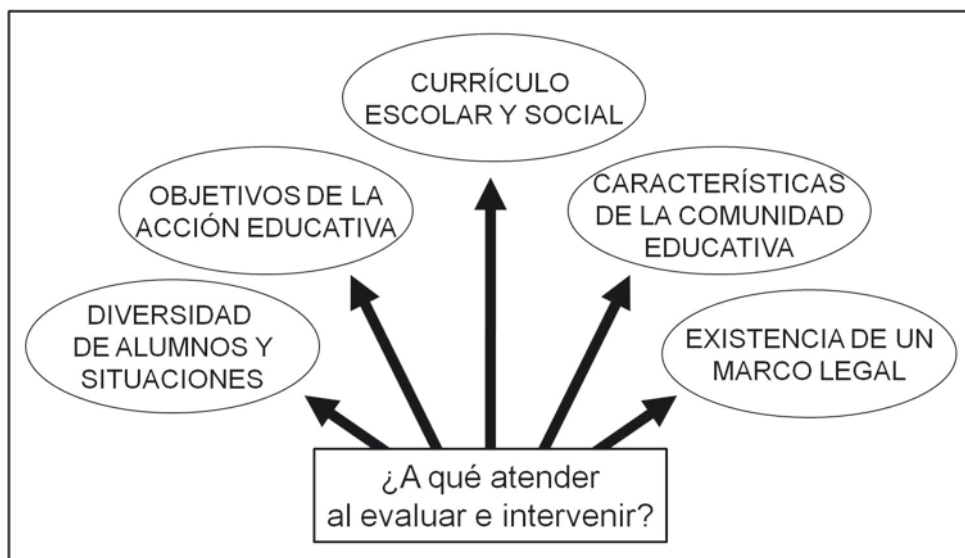
## **2. COORDENADAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

En el primer capítulo describíamos as coordenadas generales de la evaluación psicológica, la primera de las cuales es el tipo de objetivos al servicio de los cuales se realiza. En el contexto escolar, los problemas que surgen –problemas de aprendizaje, de relación, de conducta, de decisión respecto al futuro educativo y profesional, de integración e inclusión cuando existen necesidades educativas especiales, etc.– lo hacen ante todo porque la socie-



dad concibe que la escuela ha de tratar de que los alumnos consigan unos *objetivos* con un grado de concreción determinado y, contra lo esperado, las expectativas generadas no se cumplen. Ante esta discrepancia, la pregunta que padres, profesores y educadores en general hacen al orientador es ¿cómo actuar –qué ayudas proporcionar– al alumno o alumna con dificultades o con necesidades especiales para que pueda progresar? La respuesta a esta pregunta difiere dependiendo de varios factores que definen las coordenadas específicas de la orientación y dentro de ella, de la evaluación, coordenadas que se muestran en la Figura 4.1.

Figura 4.1 Coordenadas de la Orientación Educativa



## 2.1. La concepción de la atención a la diversidad condiciona la evaluación

Es un hecho que el objetivo de la escuela es ayudar a progresar a cada alumno y también lo es que éstos difieren en muchas características que desempeñan un papel importante en el aprendizaje escolar. No obstante, existen diferentes formas de concebir lo que implica la existencia de alumnos diversos, siendo las principales las que se esquematizan en la Figura 4.2.

Figura 4.2. Enfoques en la atención a la diversidad.



Una concepción bastante extendida de lo que implica la atención a la diversidad implica considerar que el éxito educativo viene dado por el logro por parte de alumnos y alumnas de unos *objetivos prefijados*, concebidos de forma bastante rígida debido a varios factores. Primero, respecto al hecho de que existen criterios de rendimiento externos al propio sistema –los índices de acceso a los niveles no obligatorios de enseñanza y, particularmente, la selectividad–. Segundo, el hecho de que tiende a equipararse el éxito escolar con los conocimientos que uno suele verter en los exámenes, y no tanto en relación con las competencias que el alumnado ha desarrollado al trabajar los contenidos curriculares. Y tercero, debido al hecho de que a menudo el currículum se ha concebido y diseñado partiendo de los contenidos disciplinares y no desde los objetivos a alcanzar (Coll, 1987). Debido a esta concepción, cuando un alumno o una alumna presentan dificultades, se supone que el problema es de él o de ella, y se pide la ayuda del orientador para que haga lo que pueda, sin que ello signifique que la actividad del aula deba modificarse. Obviamente, esta concepción tiene implicaciones directas para la evaluación y la intervención, siendo las más importantes: a) que se categoriza el problema como “problema del alumno”, categorización que activa expectativas negativas respecto al mismo, y b) que no se evalúa el grado en que el entorno está contribuyendo al problema, ni se hace nada por modificarlo.

Por fortuna, la concepción anterior va siendo sustituida por una concepción alternativa en dos sentidos. En primer lugar, se considera que el objetivo básico e irrenunciable de la escuela, al menos en los niveles obligatorios, es ayudar a que alumnos y alumnas diversos adquieran una serie de competencias básicas con las que poder comprender el mundo, actuar de forma eficaz a la hora de enfrentarse con los problemas cotidianos, reflexionar críticamente frente a los acontecimientos de su entorno y vivir de forma satisfactoria y solidaria, y que *este objetivo marca una dirección de progreso, no una meta fija*. No importa si un alumno o alumna van más despacio o más deprisa que otros. Lo importante es que día a día avancen en esa dirección. Y es el hecho de progresar, y no la posición del sujeto respecto a los demás o el hecho de alcanzar o no objetivos que no corresponden a los niveles obligatorios, lo que define el éxito de la institución. En consecuencia, no parece adecuado dejar sujetos en el camino o plantear una ayuda sólo extraescolar simplemente porque no consigan ir al ritmo de los demás. Eso puede ser válido para los niveles no obligatorios, pero no cuando se está tratando de dotar a los alumnos de los recursos básicos que les deben permitir vivir de forma autónoma, feliz y socialmente útil. Al contrario, *es preciso buscar cómo la propia institución puede ayudarles dándoles los apoyos necesarios dentro del contexto habitual de trabajo del alumno*, lo que contribuye a evitar la exclusión (Echeita, 2006; Marchesi, 2001).

Pero además, en segundo lugar, se está imponiendo cada vez más lo que se conoce como “práctica basada en el conocimiento científico”, esto es, en el conocimiento basado en la evidencia de qué es lo que genera los problemas y qué formas de prevenirlos y afrontarlos son eficaces y eficientes, evidencia que muestra que *el que los alumnos no progresen depende con mucha frecuencia de las características del contexto en que han de trabajar, esto es, los problemas surgen en la interacción entre el sujeto y el entorno educativo –escolar, familiar o social–* (Tilly-III, 2008). Esta concepción de la actividad orientadora demanda que la evaluación busque identificar en dicha interacción las razones de los problemas, y en la evidencia de los modos de actuación que han resultado eficaces, la guía para dar respuesta a los mismos. Trabajar desde esta concepción implica, a la hora de evaluar: a) recoger información sobre *cómo se presenta el problema en el contexto* en que se presenta, b) recogerla, en la medida en que sea posible y necesario, *en el momento y en el contexto en que se presenta*, y c) hacerlo considerando el problema –al menos en principio– a la luz de los modelos explicativos que se sustenten en una mayor evidencia.

Un ejemplo relacionado con lo que tradicionalmente se ha considerado como “dificultades de aprendizaje” (*learning disabilities*) puede aclarar a qué nos referimos en el párrafo anterior. Un psicólogo puede describir los problemas de lectura de un niño señalando lo siguiente:

*“Tras evaluar la lectura del niño con una prueba estándar se observa que está dos desviaciones típicas por debajo de la media de su edad. También parece presentar problemas emocionales. Estas características sugieren una posible dislexia ante la que es preciso intervenir con un entrenamiento multisensorial” (Tilly-III, 2008, p. 20).*

Estos términos pueden impresionar, pero no sirven para seleccionar el tipo de intervención precisa que necesita el alumno porque no informa de los factores que intervienen en el proceso lector en los *cuales el alumno presenta deficiencias ni del grado en que se trata de factores mejorables mediante instrucción directa. Una evaluación no centrada en no en el producto sino el proceso lector y en el grado en que la forma de instrucción en lectura es suficiente o debe mejorarse, habría sido más efectiva a la hora de determinar cómo intervenir.*

La necesidad, pues, de atender a la diversidad de alumnos que acuden a la escuela, incluyendo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, implica plantear el proceso de evaluación orientándolo: a) a la búsqueda de ayudas, y no a clasificar sujetos, y b) de ayudas que debe dar primariamente la institución y c) de ayudas que deben darse en la medida de lo posible en el contexto ordinario, de modo que ningún alumno quede excluido. Cómo puede concretarse este planteamiento, sin embargo, es algo que requiere considerar el resto de coordenadas.

## **2.2. La concepción de los objetivos educativos y el currículo condicionan la evaluación**

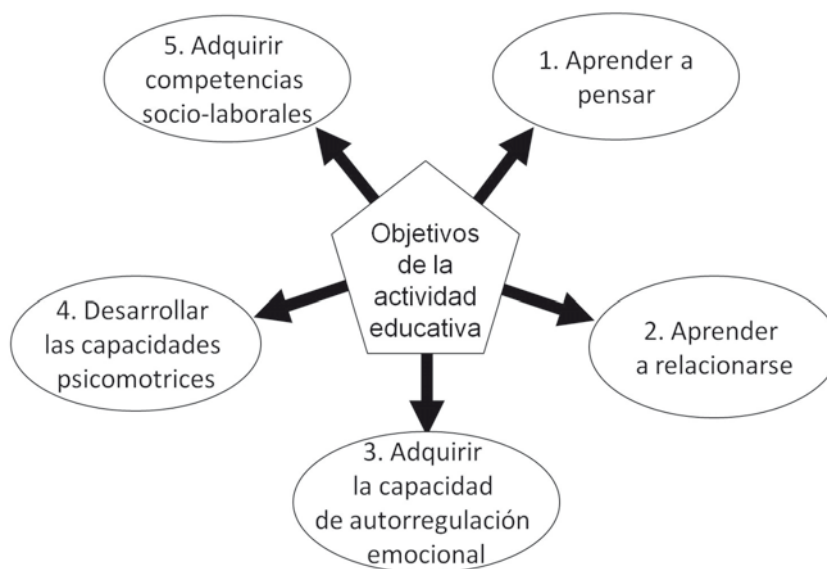
Como ilustraban los ejemplos recogidos en el Cuadro 4.1, los problemas que llevan a demandar la ayuda del orientador responden a inquietudes muy concretas. Sin embargo, a la hora de actuar el orientador debe tener en cuenta la necesidad de contextualizar el problema en el marco de los objetivos generales y específicos que persigue la educación y del planteamiento curricular concebido para facilitar la adquisición de los mismos. La razón es que unos y otro condicionan tanto la evaluación y valoración que puede hacerse del problema y de los factores del alumno y del entorno de que aquél depende como la dirección que debe adoptar la intervención.

Nuestro actual sistema educativo persigue fundamentalmente que los alumnos consigan las cinco capacidades básicas que se presentan en la Figura 4.3, y para ello se ha diseñado un determinado currículo en el las capacidades señaladas se concretan en una serie de objetivos generales y específicos. *¿De qué modo la concepción de estos objetivos y la naturaleza del currículo condicionan la evaluación psicológica en relación con los problemas que demandan la acción del orientador?*

### 2.2.1. Aprender a pensar

Cuando se plantea la demanda de evaluación de un alumno o una alumna nunca se dice “Es que no sabe pensar”. Lo normal es que se plantee en términos de escaso progreso en relación con los objetivos específicos que se están trabajando en las distintas áreas curriculares. Por ejemplo, una profesora de quinto de primaria puede demandar ayuda porque el rendimiento de un alumno es tan bajo que, si no se hace algo, el alumno no podrá pasar a la etapa siguiente. Añade que parece que el alumno no se entera de lo que lee ni de las explicaciones de clase; que hace mal la mayoría de los problemas de matemáticas; que su nivel de expresión escrita es mucho más bajo que el de sus compañeros, pues escribe como habla y su nivel de expresión oral es pobre; y, finalmente, que su nivel de conocimientos en el área de Conocimiento del Medio es también muy bajo.

Figura 4.3. Objetivos finales de la actividad educativa.



La búsqueda de las razones que explican el bajo rendimiento del alumno puede llevar al evaluador a considerar que probablemente se trata de un *sujeto poco inteligente* y que, por tanto, *su forma de pensar* al afrontar el aprendizaje no es la adecuada. En consecuencia, no es infrecuente en casos como este que se pase a evaluar la inteligencia del alumno, inteligencia a la que se considera como índice de la capacidad de pensamiento del mismo. Actuar del modo señalado, supone una visión parcial y estática de lo que es pensar y de lo que significa aprender a pensar en general y en el marco de las distintas materias escolares en particular. Pude servir para constatar la distancia que separa al alumno de sus compañeros, pero no de qué modo se puede ayudar al sujeto evaluado.

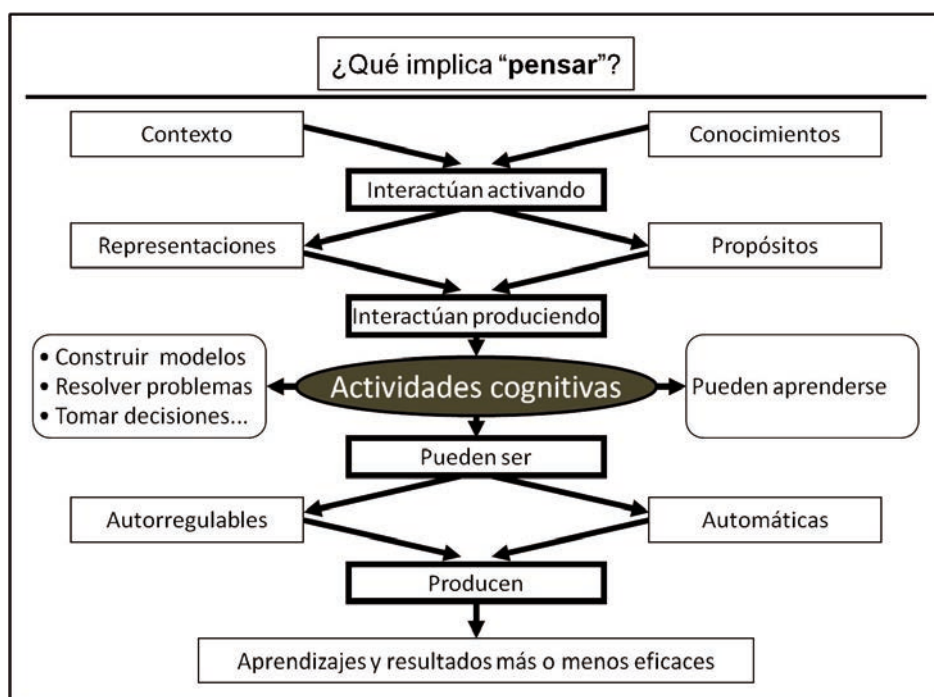
Otra manera de afrontar la evaluación implica considerar que pensar es un proceso –un conjunto de acciones– condicionado por factores personales y contextuales, y que si el problema por el que se demanda ayuda –el rendimiento en matemáticas, comprensión lectora o expresión escrita– tiene que ver con el objetivo señalado, lo lógico es evaluar lo que el alumno hace cuando se enfrenta a la tarea de leer, resolver problemas de matemáticas o expresarse por escrito, así como lo que el profesor o profesora –o, eventualmente, los familiares– hacen para ayudarle a aprender.

Para que se comprenda a qué nos referimos, consideremos el caso del alumno para el que se pedía ayuda y que tenía dificultades con los problemas de matemáticas y supongamos que tiene que resolver el siguiente problema: *“En una vivienda hay 8 plantas y se necesitan 30 kilos de pintura para pintar cada una de ellas. El kilo de pintura cuesta 1000 pts. ¿Cuánto cuesta pintar todo?”* Si observásemos al muchacho mientras lee, podría ocurrir que se quedase en silencio o que nos dijese que no sabía hacerlo porque “él nunca ha visto que las plantas se pinten”. Y, en cualquier caso, “30 kilos son demasiados para pintar una planta”. Estas respuestas pueden parecer inverosímiles, pero corresponden a un caso real. El sujeto entendía “planta” como “vegetal”, no como piso o vivienda. Partiendo de esta representación ligada a su experiencia, su razonamiento –las acciones a través de las que deducía las implicaciones de la información dada– era correcto. ¿Por qué era inadecuada la representación? Por los conocimientos del sujeto –nunca había oído la palabra “planta” usada en ese sentido–, lo que impedía la interpretación correcta de esta palabra. No obstante, podía haber ocurrido que el sujeto poseyese los conocimientos correctos, pero que el contexto no hubiese facilitado su utilización. Si éste hubiera sido el caso, hacer que le problema hubiera comenzado así “Se ha construido un edificio de ocho plantas más el bajo...” habría facilitado la interpretación correcta del término, pues la expresión “construir un edificio” habría proporcionado el contexto preciso para la evocación del significado adecuado del término “planta”. Finalmente, una vez que el sujeto se pone a trabajar, puede que cometa errores debido a que trata de quitarse cuanto antes de encima un problema que considera absurdo. Su propósito al afrontar el problema no facilita, en consecuencia, que ponga en marcha los procesos de razonamiento y solución de problemas adecuados.

Vemos, pues, que pensar no es algo estático sino dinámico. Como se ilustra en la Figura 4.4, pensar implica realizar un conjunto de acciones que pueden ser diversas, tales como categorizar objetos, personas o situaciones; compararlos señalando sus semejanzas y diferencias; establecer relaciones de distinto tipo entre los mismos como, por ejemplo, de causa y consecuencia, de problema y solución, de sucesión, de implicación, de oposición; buscar y usar estrategias para solucionar problemas, etc. Estas acciones se realizan sobre las representaciones que nos hacemos de las cosas, personas y situaciones en función del contexto en

que aparecen y de nuestros conocimientos. Por otra parte, nuestro pensamiento viene condicionado también por las motivaciones y propósitos que guían nuestra actividad: no es lo mismo tratar de entender lo que se estudia que tratar de aprobar y quitarse de encima la tarea porque resulta aburrida o porque no se ve para qué puede servir aprender lo que se quiere que aprenda. Finalmente, pero desde el comienzo, nuestro pensamiento viene condicionado por el modo en que el contexto social –y en la escuela, por el contexto instruccional– activan propósitos, formas de representarnos la tarea, expectativas respecto a nuestra capacidad para realizarla y a los resultados, formas de autorregulación, etc. (Martín, 2001).

Figura 4.4. Elementos implicados en la actividad de pensar.



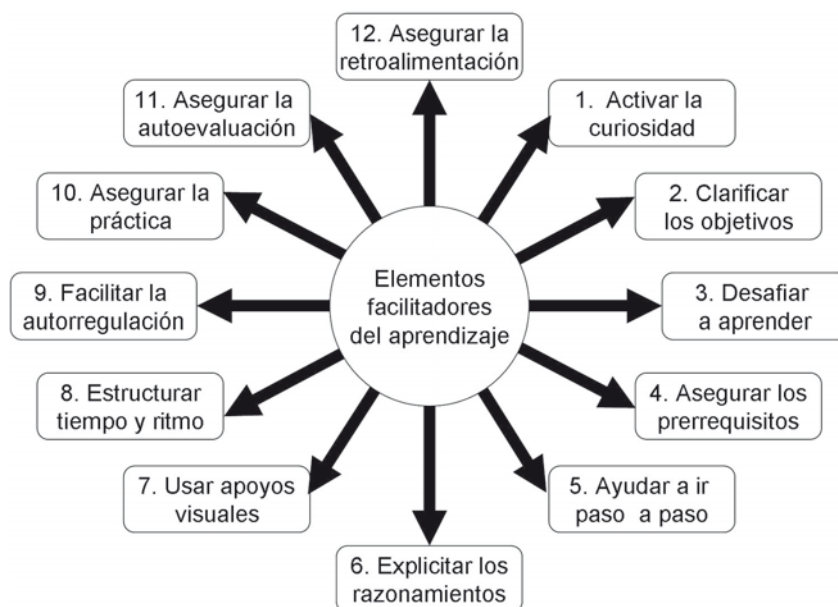
En consecuencia, si se quiere determinar qué tipo de apoyos proporcionar a los alumnos para ayudarles a pensar y, de este modo, a progresar en su aprendizaje, será preciso no tanto evaluar la inteligencia al modo tradicional, cuanto prestar atención a los *procesos cognitivos*, esto es, a la secuencia de actividades que alumnos y alumnas realizan sobre la información, actividades que en buena medida pueden aprenderse, así como a los *conocimientos y propósitos* que condicionan su activación y desarrollo y que no son estáticos sino modificables, y a los *factores contextuales* –tipo de instrucción, apoyos y marco curricular, etc.– que contribuyen a activar y determinar el modo de afrontar el problema, los conoci-

mientos que se activan y los propósitos específicos y generales que se persiguen. Así, dependiendo del origen de las dificultades, se podrán sugerir acciones que afecten bien a la modificación del contexto instruccional, bien a los propósitos que dirigen la actividad, bien a los conocimientos del alumno sobre el ámbito en que aparecen los problemas, bien a las propias actividades cognitivas –procedimientos, estrategias, etc.– que el alumno debe adquirir y, en la medida de lo posible, llegar a automatizar.

*Un ejemplo: Evaluación de las “dificultades en el aprendizaje de las matemáticas”.* El planteamiento que acabamos de describir se ve apoyado por los trabajos relativos a qué evaluar y cómo intervenir en relación con las dificultades de aprendizaje que se presentan en las distintas áreas curriculares. Por ejemplo, los trabajos y revisiones de Alonso Tapia y Olea (1997), Fuchs y Fuchs (2001), Fuchs y col. (2005), Fuson (1992), Jitendra, Salmento, y Haydt, (1999), Montague y Jitendra, (2006), Montague (2007), Russell y Ginsburg (1984), Swanson y Jerman (2006) han puesto de manifiesto los factores personales que afectan a la comprensión y uso de los conocimientos matemáticos para la resolución de problemas entre los 6 y los 18 años, así como las características del entorno instruccional que facilitan su aprendizaje.

Jitendra y col (1999) han puesto de manifiesto la importancia de evaluar en qué medida el entorno instruccional presenta las características que aparecen en la Figura 4.5.

Figura 4.5. Principios básicos para facilitar el aprendizaje matemático.  
(A partir de Jitendra y col. 1999, y de Alonso-Tapia, en prensa).





Las características señaladas activan los conocimientos necesarios, facilitan la representación adecuada de los problemas, estimulan el propósito de aprender y las expectativas de conseguirlo, ayudan a adquirir los procedimientos necesarios para resolver distintos tipos de problemas, facilitan la autorregulación del proceso de solución y la automatización de los aprendizajes. Los trabajos de Alonso-Tapia y Fernández (2008, 2009), apoyan esta propuesta, si bien no han sido realizados en relación con el aprendizaje matemático.

Por su parte, Fuchs y col. (2005) han mostrado la eficacia de plantear la evaluación y la intervención en tres niveles si se quiere trabajar sobre todo de modo preventivo:

1) *Prevención primaria*. En primer lugar, el orientador puede trabajar en torno a necesidades prioritarias manifestadas como tales por el conjunto del profesorado. Si esto ocurre y si una de estas necesidades es la mejora general del bajo rendimiento de los alumnos en matemáticas, esto es, si los profesores de un modo u otro preguntan: “¿Qué puedo hacer para ayudar a progresar a este alumno en su comprensión y dominio de las matemáticas?”, lo que cabe hacer es *evaluar el modo en que se concreta el currículo y el contexto instruccional creado por el profesorado* y ver si se ajusta a la evidencia que muestra qué pautas de actuación son eficaces. Esta evaluación puede hacerse utilizando, por ejemplo, técnicas del tipo de las propuestas por Alonso-Tapia y Fernández (2008, 2009). A partir de esta evaluación cabe proponer un *primer nivel de ayudas* orientadas a facilitar el cambio en la forma en que se enseñan habitualmente las matemáticas para que se ajusten, por un lado, a los principios generales que facilitan la motivación y el aprendizaje de las mismas recogidos en la Figura 4.5 y, por otro, a los principios relacionados con el tipo de aprendizaje matemático específico a conseguir (Alonso-Tapia, *en prensa*; Alonso-Tapia y Olea, 1997; English, 2008). Este tipo de intervención no supone una alteración del currículo ni desciende al nivel de las dificultades del alumno individual.

2) *Prevención secundaria*. La evaluación de los resultados del primer nivel de prevención proporciona la base para organizar el *segundo nivel de ayudas*. De acuerdo con los trabajos de Fusch anteriormente citados, es un hecho que, incluso si la instrucción sigue las pautas descritas, hay alumnos que no progresan, especialmente en los primeros cursos de primaria. Los profesores son quienes primero detectan a estos alumnos en la medida en que observan de modo regular los resultados de sus evaluaciones. En estos casos lo que procede hacer es lo que se conoce como “adaptación curricular básica” (prevención secundaria)<sup>2</sup>. Se trata de adap-

---

2 Este tipo de adaptación corresponde aproximadamente a las adaptaciones curriculares no significativas diseñadas para dar apoyo con o sin la ayuda de otro profesor en el aula ordinaria, en agrupaciones flexibles o con desdoble de grupos. (Orden EDU/849/2010, BOE 6-4-2010 pág. 31353)

taciones que pueden hacer los propios profesores, con la ayuda del orientador o de otros profesores, que deben llevarse a cabo con la menor distorsión posible de la marcha de la clase, pero que requieren una mayor dedicación del profesor a los alumnos en riesgo, con los que normalmente se trabaja en grupos pequeños.

La adaptación curricular básica debe partir del análisis de los aspectos del currículum de matemáticas en que los alumnos presentan dificultades, hecho que concede especial importancia a la *valoración de la evaluación de la competencia curricular* que debe hacer el orientador (Alonso-Tapia, 2001). La razón de esta importancia es que la pregunta a la que debe dar respuesta el orientador antes de proponer cualquier tipo de adaptación es “¿respecto a qué criterios los alumnos no progresan?”. Cuando los profesores siguen señalando que hay alumnos que no progresan, lo hacen a partir de los datos procedentes de la evaluación de los conocimientos de los alumnos. Pero ocurre que ésta evaluación es un elemento constitutivo del entorno de aprendizaje cuyas características influyen tanto en la motivación de los alumnos como en la forma en que estos afrontan el estudio y la solución de problemas de distintos tipos (Alonso-Tapia, 2001, 2005b; Crooks, 1988). En consecuencia es importante que el orientador disponga de criterios para valorar en qué medida el tipo de tareas a través de las que de forma continua o puntual se evalúa al alumno, la regularidad con que se evalúa, y el uso que se hace de la evaluación responden a los criterios que pueden hacer de ésta un factor que influya de modo realmente positivo –de modo que motive y enseñe a pensar– en el aprendizaje (Birenbaum y col. 2006; Black y Wiliam, 1998). Si el orientador dispone de los criterios referidos, la valoración de la evaluación del aprendizaje proporciona información no sólo sobre las dificultades del alumno sino, sobre todo, sobre los aspectos de la evaluación y sobre los aspectos de la enseñanza ligados a la misma que deben modificarse para poder ayudar al alumno a progresar. Puede así sugerir y negociar con los profesores: 1) cambios en la naturaleza de las tareas de evaluación, 2) cambios en los objetivos curriculares específicos, haciendo que sean más precisos si cabe que en el caso de la prevención primaria; 3) formas de mejorar el aprendizaje, mostrando –por ejemplo, en el caso de las matemáticas– cómo enseñar a los alumnos mediante representaciones concretas muy detalladas lo que implican los distintos conceptos y operaciones numéricas; 4) cómo facilitar la supervisión y autoevaluación –que no autocalificación– del modo en que se ha realizado el trabajo; y 5) cómo reforzar de modo sistemático mediante comentarios positivos referidos al modo de trabajar los progresos de los alumnos (Alonso-Tapia, en prensa-a).

Tratar de ayudar a los alumnos mediante adaptaciones curriculares básicas, además de constituir una ayuda a los alumnos que por su escaso progreso en el aprendizaje en condiciones estándar de enseñanza están en alto riesgo de ser alumnos con dificultades serias para el aprendizaje de las matemáticas, constituye la base de la estrategia de evaluación de las dificultades matemáticas de-

nominada “Respuesta a la intervención” (Fuchs y col. (2005). Tradicionalmente el diagnóstico de las dificultades en matemáticas (DM) se ha basado en la discrepancia entre el hecho de tener un cociente de inteligencia normal y un retraso acusado en matemáticas. Sin embargo, dado que el retraso puede deberse al entorno creado por el modo de enseñar de los profesores, se considera que un alumno sólo puede ser considerado alumno con DM si no responde a intervenciones educativas de validez demostrada. La intervención primaria, si se ajustase a los criterios señalados en el párrafo anterior sería una intervención válida. Sin embargo, en el contexto del grupo de la clase no siempre el profesor llega a todos los alumnos en el grado requerido. Por esta razón, se considera que un alumno sólo tiene DM si continúa sin progresar una vez que el tipo de intervención aludida se asegura y se intensifica en la Prevención Secundaria. Y cuando esto ocurre, es preciso pasar a la Prevención Terciaria cuyas características describiremos en breve, pero antes hay algo que es preciso señalar y que los orientadores deben tener especialmente presente.

Han sido varios los estudios que coinciden en señalar la eficacia tanto de la prevención primaria como de la secundaria. Sin embargo, estos mismos estudios han señalado que a menos que se reciban instrucciones y apoyos explícitos para adaptar la instrucción tanto con carácter general –pensando en todos los alumnos– como con carácter especial –atendiendo a las peculiaridades de los alumnos en riesgo–, muchos profesores no intentan ajustar la enseñanza a los alumnos una vez iniciado el curso (Fuchs y otros, 1995). Al parecer, al final del primer mes de clase ya han establecido rutinas de trabajo que apenas se modifican. Los estudios revisados por Fuchs y los que él mismo ha dirigido han puesto además de manifiesto que incluso si reciben ayudas en forma de guías, materiales, etc., muchos las aplican de forma mecánica, poco innovadora y escasamente flexible, sin pensar cómo deben adaptarse ni enseñar realmente a pensar, con lo que no se ajusta a lo que el alumno necesita, lo que hace necesaria la prevención terciaria e incluso ir más allá.

3) *Prevención terciaria.* Con la prevención terciaria entramos en el ámbito de la intervención individualizada propiamente dicha. Para llevarla a cabo es necesario realizar una evaluación precisa de las dificultades concretas que presenta el alumno y del origen de las mismas para poder planificar con el profesor una intervención muy ajustada a las necesidades manifiestas y, además, adaptable, esto es, una intervención en la que el seguimiento cercano del alumno permita observar si los procedimientos que se están utilizando son eficaces y, en caso negativo, pasar a experimentar con nuevos procedimientos.

La primera tarea del orientador cuando debe ayudar a planificar, desarrollar y valorar la intervención individualizada con alumnos con DM es la evaluación de las dificultades que éstos presentan en el marco del currículum y la identificación

del origen de las mismas. Esta evaluación debe realizarse desde supuestos válidos sobre la adquisición de la competencia matemática. Pruebas como uso del *Test de competencia matemática básica (Tema-3)*, de Ginsburg y Baroody (2007), que posibilita no sólo una evaluación cuantitativa sino, sobre todo, una evaluación cualitativa del origen de las dificultades y que tiene una excelente base teórica relativa a la naturaleza de los procesos a evaluar ofrecen un modelo útil sobre cómo proceder. Sobre la base de esta evaluación es posible, como lo ha hecho el grupo de Fuchs (Fuchs y otros 2002, 2003), ayudar a los profesores a situar la enseñanza explícita de las destrezas matemáticas en contextos aplicados reales y auténticos, que tengan significado para los alumnos y les resulten motivadores, y sobre todo, *enseñar a transferir* a tales contextos las habilidades que deben aprender.

*Generalización del modelo expuesto.* La propuesta de prevención en tres niveles que acabamos de ilustrar proporciona a los orientadores indicaciones útiles para plantear la evaluación y para asesorar sobre cómo intervenir en el horizonte del objetivo educativo “enseñar a pensar” pero, al tiempo, dentro del marco curricular establecido para el área de matemáticas. No se trata, sin embargo, de una propuesta con validez exclusiva para esta área, dado que ha sido aceptada como guía para el trabajo en otras áreas en lo que se conoce como el “modelo de tres niveles” aplicado a la evaluación-intervención (Tilly-III, 2008; Vaughn Gross Center, 2005).

Por ejemplo, cuando se trata de evaluar la naturaleza de las dificultades que se presentan en el aprendizaje de la comprensión lectora –comprensión que implica pensar activamente para construir una representación mental de lo que dice el texto–, el orientador puede trabajar no respondiendo a la necesidad de un alumno en particular, sino a necesidades prioritarias y generales manifestadas como tales por el conjunto del profesorado. Cuando el problema detectado es que los alumnos no realizan una lectura comprensiva, lo que cabe hacer, de modo análogo a como señalábamos en el caso de las matemáticas, es *evaluar el modo en que se concreta el currículo y el contexto instruccional creado por el profesorado* y ver si se ajusta a la evidencia que muestra qué pautas de actuación son eficaces. Teniendo en cuenta los factores que intervienen en el proceso de comprensión lectora (Alonso-Tapia, 2005a, en prensa-b; Kintsch, 1998) y en la adquisición de los mismos (Byrnes y Wasik, 2009), parece adecuado que los profesores trabajen –dependiendo del nivel y de la naturaleza de las dificultades– siguiendo, por ejemplo, el modelo de “instrucción en lectura orientada a la construcción de modelos conceptuales” (Guthrie, McRae y Kaluda, 2007) o el modelo de “cesión de responsabilidad” (Alonso-Tapia, 2005a; Sánchez, 1998), entre otros. Como ocurría en el caso de la prevención primaria en matemáticas, estas propuestas de intervención no suponen modificaciones curriculares, aunque sí ajuste en los métodos de enseñanza a aquellos que se supone que funcionan.

Sin embargo, también es un hecho que, incluso si la instrucción adopta fielmente los modelos aludidos, hay alumnos que no progresan. También en estos casos lo que procede hacer es lo que se conoce como “adaptación curricular básica” (prevención secundaria), adaptación que –como en el caso de las matemáticas– debe partir del análisis de los factores del proceso de lectura y comprensión en que los alumnos presentan dificultades, análisis para el que hay técnicas y procedimientos de evaluación que se centran no sólo en el producto de comprensión sino en el proceso (Alonso-Tapia, 1992*d*; Alonso-Tapia y otros, 1997; Vidal-Abarca y otros, 2007) y que pueden utilizarse en el marco de la *evaluación de la competencia curricular* (Alonso-Tapia, 2001). La evaluación realizada a partir de los mismos puede ayudar al orientador a organizar con los profesores una intervención más intensa, por grupos pequeños, con objetivos más precisos y que distorsione lo menos posible la organización de la clase. Finalmente, sólo en los casos en que haya alumnos que sigan presentando dificultades tras la prevención secundaria, se entraría con la prevención terciaria en el ámbito de la intervención individualizada propiamente dicha, para cuya ejecución sería necesario realizar una evaluación precisa de las dificultades concretas que presenta el alumno y del origen de las mismas.

No vamos a extendernos más en este apartado. Como señala Tilly-III (2008), el modelo de evaluación-intervención en tres niveles descrito, modelo que busca enseñar a pensar en los contextos específicos en que el alumno debe hacerlo y centra la evaluación y la intervención en los procesos implicados en el aprendizaje de que se trate, es adecuado prácticamente para afrontar las dificultades que los alumnos presenten en cualquier área curricular.

### 2.2.2. *Aprender a relacionarse*

Planteamiento del problema. Otro de los objetivos centrales y explícitos que se pretende conseguir a través de la actividad educativa es que “alumnos y alumnas aprendan a relacionarse constructivamente con otras personas, adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda”. De este aprendizaje depende, entre otras cosas, el clima de convivencia, clima que puede definirse como el estado de bienestar o malestar resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de un centro o de un aula. Estas interacciones pueden facilitar el desarrollo y bienestar de los miembros del centro o del aula en la medida en que traducen actitudes como las mencionadas –flexibilidad, cooperación, etc.– o, por el contrario, pueden interferir en el desarrollo y bienestar de aquéllos en la medida en que se expresan en comportamientos intolerantes, egocéntricos, disruptivos o violentos.

Los problemas de convivencia surgen de la falta de competencia social y de actitudes tolerantes, cooperativas y solidarias, carencias que dependen de las

experiencias del sujeto en su interacción con los demás. Y la escuela, en cuanto lugar donde las experiencias de interacción son constantes, puede estar contribuyendo a la superación de los problemas de relación o a su cristalización, haciendo que un alumno se convierta en un sujeto retraído, poco comunicativo, poco asertivo, poco cooperativo, poco altruista e incluso agresivo y victimizador, o a que consolide tales actitudes si las ha adquirido fuera del contexto escolar.

El objetivo y los hechos descritos plantean el problema de cómo afrontar la evaluación y análisis de los modos de interacción que se dan en el contexto escolar con el propósito de identificar qué formas de actuación pueden ayudar a prevenir tales problemas, favoreciendo el desarrollo de la competencia social y las actitudes prosociales, o a superarlos, si ya se han presentado. Ahora bien, en este contexto, *¿desde qué supuestos debe trabajar el orientador a la hora de evaluar y analizar los problemas para asesorar sobre las formas más adecuadas de intervenir teniendo en cuenta:*

- a) Que el objetivo es evaluar para ayudar, no para categorizar a las personas en función de que presenten o no un problema;
- b) Que es preferible actuar de forma preventiva aunque, si es necesario, hay que hacerlo también cuando el problema ya se ha presentado;
- c) Que quien debe actuar en primer lugar, porque es su responsabilidad, es la comunidad educativa, cuya labor el orientador debe facilitar y potenciar?

#### *Prevención primaria, centrada en el contexto.*

Para responder al problema planteado lo primero que hay que tener en cuenta es *cómo influye en el comportamiento social el entorno* de las personas en general y de los alumnos en particular, dado que la pregunta que se plantea es “qué podemos hacer” –qué puede hacer la escuela– para facilitar la competencia e integración social. Sin embargo, el entorno interactúa con las características personales a la hora de influir en el comportamiento haciendo que se actúe de forma tolerante, cooperativa, prosocial o altruista o todo lo contrario, razón por la que es preciso tener presente éstas características para decidir desde qué supuestos trabajar al evaluar y asesorar.

Por lo que se refiere a las *características del entorno* presentes en la escuela –de momento no vamos a considerar el papel de la familia–, las revisiones de Ladd, Herald-Brown y Kochel (2009) y Wentzel, Baker y Russell (2009) han puesto de manifiesto que el factor socializador más importante es el grupo de iguales. Está suficientemente documentado que la interacción frecuente con los compañeros en un clima cooperativo caracterizado por escucha, la discusión abierta, la retroalimentación, las muestras de apoyo, la conjunción de esfuerzos

y la coordinación de perspectivas para resolver problemas promueven el desarrollo de diferentes competencias cognitivas y sociales (Gauvain y Pérez, 2007), induciendo a los miembros del grupo a ayudarse, a compartir y a cuidar unos de otros en contextos específicos y de modos muy concretos.

¿Por qué el grupo puede tener este efecto positivo en el desarrollo de la competencia e integración social o, por el contrario, contribuir al desarrollo de la conducta intolerante, disruptiva, agresiva, antisocial y violenta? Aunque la respuesta se basa en la mayoría de los casos en evidencia de tipo correlacional, los datos son consistentes con los siguientes supuestos.

Primero, las *metas* que se persiguen y que dan lugar al comportamiento social *son valoradas y aprobadas por el grupo*, y su logro repercute no sólo en el bienestar del propio niño o niña, sino en el de todo el grupo, por lo que las acciones realizadas para su consecución se ven reforzadas. La investigación sobre las metas sociales ha puesto de manifiesto que los alumnos en la escuela buscan sobre todo relacionarse con otros y ser aceptados, objetivos que se consiguen en la medida en que se comparten y valoran metas semejantes. Por ejemplo, en la medida que están en un entorno escolar, los alumnos comparten metas y expectativas relativas a los logros académicos a conseguir y hacen explícitas las razones para conseguirlas, y lo mismo ocurre con las razones para actuar de forma prosocial (Salmivelli, Ojanen, Haampas y Peets, 2005).

Segundo, *la ayuda* que los miembros del grupo se prestan recíprocamente influye en la competencia académica y social. Se ha comprobado que en los momentos de transición –por ejemplo, de la escuela primaria a la secundaria– la recepción de ayuda se incrementa, quizás debido a la incertidumbre que conlleva la propia transición a un entorno nuevo. (Wentzel y otros, 2007).

Tercero, el *apoyo emocional* que proporciona conocer con claridad lo que los otros esperan de nosotros, sentir que respetan nuestra autonomía –que nos dejan elegir– y que se preocupan de nosotros nos hace sentirnos conectados y proporciona seguridad, todo lo cual facilita el desarrollo de actitudes prosociales y la integración en el grupo, al contrario de lo que ocurre cuando no se dan estas características.

Finalmente, la integración social contribuye a que la probabilidad de ser objeto de acoso y violencia social sea menor, lo que proporciona *seguridad*, experiencia que contribuye a incrementar la conducta prosocial en relación con el grupo, lo contrario de lo que ocurre a los escolares que no tienen amigos. Estos, además, a diferencia de aquéllos, tienden a reaccionar ante la provocación o el acoso de manera hostil e impulsiva (Lamarche y otros, 2006).

El grado en que en una clase los alumnos actúan de acuerdo con las características señaladas o no constituye un indicador de que el clima social y de convivencia responde al objetivo socializador de la escuela. Por esta razón, si se desea trabajar de forma preventiva uno de los pasos a dar es evaluar el *clima pro-social* percibido por los alumnos tanto en general como en relación con ellos mismos, clima definido por el grado en que se dan las características señaladas, tarea para la que el orientador puede proporcionar los instrumentos adecuados. Sin embargo, pese a ser el grupo de iguales el principal agente socializador, lo que es importante conocer es en qué medida la propia actuación de los profesores en particular y de la escuela en su conjunto están contribuyendo o no a la existencia de tal clima. La razón es que la primera vía de ayuda al desarrollo de la competencia e integración social y, en consecuencia, el *primer nivel de prevención* debe ser la mejora del contexto cotidiano creado por los profesores en aquellos aspectos que afectan al desarrollo del clima prosocial. *¿Qué pueden hacer los profesores para contribuir al desarrollo de un clima prosocial entre los alumnos y de qué modo las posibilidades existentes afectan al planteamiento de la evaluación psicológica cuando el objetivo es ayudarles a crear el clima señalado?*

Son varias las vías de actuación de los profesores y de la escuela en su conjunto que pueden contribuir al desarrollo del clima prosocial, vías que requieren considerar los siguientes hechos (Alonso-Tapia, 1995, *en prensa-c*; Wentzel, 2009).

En primer lugar, la actividad escolar se organiza y se orienta sobre todo en relación con los aprendizajes curriculares, quienes la organizan son los profesores y se desarrolla en el contexto de un grupo cuyos miembros pueden tener distintas motivaciones. Estas características condicionan las experiencias que los alumnos tienen en el curso de su actividad, haciendo que tengan un significado que influye en su forma de afrontar las interacciones con el profesor y con los iguales dentro del contexto escolar e, indirectamente, fuera del mismo. Un alumno o alumna que se sientan impotentes para conseguir mejorar su rendimiento, cuya limitación sea puesta de manifiesto en público, que tengan que trabajar en un contexto competitivo y a los que les preocupe principalmente su imagen ante los demás es difícil que actúen de forma cooperativa y solidaria. Lo probable es que, dependiendo de su experiencia anterior, actúen de forma agresiva o que se replieguen en sí mismos, que no piensen en cooperar y, en consecuencia, que no traten de ser solidarios. Si, además, estos alumnos perciben que la forma de actuar del profesor, sea debido a su forma de plantear las clases, de interactuar con los alumnos o de evaluarles, es la responsable de sus frustraciones, difícilmente prestarán atención a lo que se le propone en clases dedicadas a enseñar habilidades sociales, cooperación, ética o solidaridad: cuenta más el ejemplo que las palabras. Parece, pues, que modificar el contexto general en el que se plantea la actividad escolar, contexto que puede generar frustraciones, competitividad,



humillaciones, aislamiento y pérdida de autoestima es una condición necesaria para facilitar la adquisición de pautas constructivas de interacción social. Ahora bien, *¿qué puede hacer el orientador al respecto?*

Ante todo, los profesores tienen en sus manos la posibilidad de crear contextos que eviten los efectos mencionados. En otros trabajos (Alonso-Tapia, 2005*b,c*) hemos puesto de manifiesto que las experiencias emocionales que tienen los alumnos cuando trabajan en contextos académicos están ligadas a las metas que persiguen: disfrutar con lo que hacen, incrementar la propia competencia, quedar bien frente a los demás y evitar quedar mal, conseguir objetivos externos a la tarea de aprender, hacer las cosas sin sentirse obligados, y ser aceptados y apreciados por las personas a las que se sienten afectivamente unidos.

Así mismo, hemos puesto de manifiesto que, desde que comienza una clase son múltiples los factores que el profesor puede controlar, factores que afectan a la idea que el alumno se hace de lo que está en juego al aprender y, en consecuencia, a sus experiencias y actitudes: 1) la forma en que se plantea e introduce la actividad –señalando o no objetivos, planteando problemas, poniendo de manifiesto los aspectos para los que resulta relevante aprender lo que se pretende enseñar–; 2) el contexto interactivo que proponen para la realización de las tareas escolares –individual, cooperativo o competitivo–; 3) la forma en que se dirigen a los alumnos y el contenido de los mensajes que dan antes, durante y después de las tareas escolares –orientados al proceso de solución o al resultado, a poner de manifiesto los fracasos y la situación del alumno en el grupo o a que supere sus dificultades y aprenda de sus errores–; 4) los modelos de valoración de la propia actividad que encarna el profesor y que ponen de manifiesto si para él lo que cuenta es quedar bien, aprender o ayudar al alumno; 5) la forma de evaluación y el uso que se hace de los resultados. El grado en que los alumnos perciben que estos factores están presentes en las clases explica hasta el 70% de la varianza de su satisfacción con el profesor (Alonso-Tapia y Fernández, 2008, 2009), y el 36% en que se percibe que disminuyen las conductas disruptivas en el aula. Además, Epstein (1983) puso de manifiesto que el enfoque instruccional adoptado por el profesor influye en las relaciones entre compañeros. En concreto, en la medida en que los profesores adoptan un enfoque centrado en el alumno –enfoque caracterizado entre otras cosas por las formas de actuación a que acabamos de hacer referencia–, los estudiantes tienen mayor número de amigos, amigos más íntimos y experimentan menos rechazo social.

Sin embargo, crear el contexto descrito es una condición necesaria pero no suficiente para facilitar la adquisición de las competencias y actitudes buscadas. Por eso es preciso tener presente otro hecho: la clase es un grupo y, además, en la clase se puede trabajar en pequeños grupos. En uno y otros se producen, refuerzan o inhiben comportamientos más o menos competentes, cooperativos y

solidarios. Esto da la oportunidad a los profesores de influir sobre sus alumnos de distintos modos.

- a) Profesores y profesoras pueden favorecer la participación cuando trabajan con la clase entera, en la medida en que den la oportunidad de intervenir; en que den tiempo para pensar al alumno; en que no sancionen negativamente sus errores sino que, por el contrario, muestren que los errores son algo normal en el proceso de aprendizaje y que facilitan el desarrollo del pensamiento; en que muestren cómo lo que un alumno ha dicho ha permitido aclarar algún punto, etc. Actuando de este modo se facilita, en consecuencia, la tendencia a comunicarse y a evitar el retraimiento.
- b) Trabajando así mismo con la clase entera, al tiempo en que favorecen la participación, profesores y profesoras pueden modelar con su propia actuación comportamientos y actitudes de escucha, formas concretas a través de las que manifestar la apreciación de las aportaciones de los que intervienen aunque estas aportaciones sean aparentemente pobres, y actitudes de valoración de la persona que interviene más que de lo que ésta pueda aportar. Además, eventualmente pueden hacer explícitas las razones de porqué actúan como actúan. De este modo se enseñan algunas de las habilidades útiles para la comunicación interpersonal y, en la medida en que se consiga que los alumnos estén satisfechos con los efectos producidos por la forma de interactuar que emplean, se refuerza el componente afectivo-motivacional que puede inducir a poner en práctica lo aprendido.
- c) Por otro lado, profesores y profesoras pueden proponer la realización en pequeños grupos de tareas que requieran la cooperación de sus miembros. Estas actividades proporcionan la oportunidad de plantear mediante su realización la consecución no sólo de objetivos académicos –algo para lo que, bajo determinadas condiciones parece particularmente efectivo (Alonso-Tapia, 1992e, cap. 10; Fernández y Melero, 1995)– sino también de objetivos de desarrollo personal y social. Por ejemplo, puede pedirse a uno de los miembros del grupo que registre el modo en que se ha desarrollado el trabajo –qué se ha dicho, en qué orden, qué discusiones se han producido, cómo se han resuelto, etc.– para después promover una reflexión sobre la interacción mostrando el efecto de las diferentes motivaciones, de la diferente competencia social que reflejan los distintos comportamientos, etc. Esto es, a través del trabajo cooperativo los profesores pueden facilitar la adquisición de habilidades de comunicación y facilitar la toma de perspectiva, al caer en la cuenta de las motivaciones de cada uno de los miembros del grupo, de su influjo en la comunicación y de la posibilidad de formas de actuación alternativas.

Por otra parte, dado que se trata de trabajos realizados en grupo, los profesores pueden repasar con los alumnos el proceso realizado y los logros conseguidos para ayudarles a tomar conciencia de los beneficios que les ha proporcionado la cooperación y que no habrían conseguido sin ésta.

- d) Una cuarta vía de actuación tiene que ver con la planificación de las propias actividades escolares con frecuencia puede hacerse –y debería hacerse– de modo que el alumno comprenda las razones por las que es preciso adoptar actitudes solidarias. Muchos de los contenidos escolares han sido seleccionados para que los alumnos comprendan las razones por la que es necesaria la higiene, la limpieza del medio, el respeto del medio ambiente, el apoyo recíproco, el respeto a las diferencias personales, etc. Por ello, si los profesores hacen explícito al comienzo de estos temas mensajes del tipo “Al final de esta tarea sabréis por qué es importante...” o “sabréis por experiencia qué reacciones causa en otros actuar de tal modo...”, pueden contribuir a crear un contexto favorecedor de la adquisición de actitudes”. Y lo mismo ocurre si, al final dan mensajes del tipo: “Como veis hemos podido aprender por experiencia propia las consecuencias de actuar...” o “qué emociones causa en los demás actuar...”.
- e) La quinta vía de actuación tiene que ver con el hecho de que en numerosos momentos profesores y profesoras son testigos de la forma en que los alumnos interactúan. A veces ignoran lo que ocurre y otras veces intervienen para cortar las discusiones. Sin embargo, tienen otra alternativa y es hacerles caer en la cuenta del efecto de actuar como lo hacen, dando lugar a que experimenten justamente el efecto que han creado en sus compañeros y ofreciendo modos alternativos de actuar. Todas estas intervenciones, en la medida en que no sean algo esporádico sino un modo de actuar persistente, contribuyen a facilitar tanto la adquisición de habilidades implicadas en la comunicación como a motivar a los alumnos para actuar en esos mismos contextos de los modos sugeridos, ya que no se “predica” al alumno, sino que se crean experiencias que facilitan la toma de conciencia de otras posibilidades más efectivas de actuación.
- f) Finalmente, –aunque debemos reconocer que lo que sigue es una hipótesis de trabajo basada en observaciones incidentales– en la medida en que el centro escolar facilite la implicación en actividades solidarias dentro del centro –tutoría entre iguales– y fuera del mismo –participación en voluntariados– cabe la posibilidad de “aprender haciendo”, esto es, experimentar e interiorizar lo que implican los comportamientos solidarios.

Nos hemos extendido en la ilustración de las pautas anteriores porque el conjunto de las mismas constituye lo que puede denominarse "*Clima facilitador del desarrollo de la competencia social y las actitudes prosociales*". En la medida en que este clima se dé, parece razonable esperar –y la evidencia existente, aunque correlacional, es coherente con esta expectativa– que la probabilidad de conseguir el objetivo señalado se consiga. Ahora bien, *¿de qué modo afectan los hechos descritos al trabajo del orientador y, en concreto, al planteamiento de la evaluación psicológica en relación con los problemas de relación e integración social?*

Ante todo, para facilitar el que los alumnos lleguen a adoptar modos de interacción constructivos y solidarios nos parece necesario que, en la medida en que la demanda de ayuda para afrontar los problemas de convivencia sea una necesidad general percibida por el conjunto del profesorado, el primer nivel de prevención debe ser *evaluar en qué grado las pautas de actuación del profesorado se aproximan a las que definen el clima motivacional de clase orientado al aprendizaje* (Alonso-Tapia y Fernández, 2008, 2009; Ames, 1992), *al clima de disciplina basado en la negociación de las reglas y en el uso de pautas positivas* (Bear, 2009; Gómez, 2009; Sprague y Golly, 2004; Osher, Bear, Sprague y Doyle, 2010) y *al "clima facilitador del desarrollo de la competencia social y las actitudes prosociales"* (Alonso-Tapia, *en prensa-c*). Este tipo de evaluación, centrado en el contexto y no en el alumno pero realizada a través de la percepción que los alumnos tiene del modo de actuación del profesor y de las oportunidades que ofrece la escuela, debería constituir la base del *primer nivel de prevención*, nivel basado en la toma de conciencia del grado en que las pautas de actuación del profesorado se apartan o se aproximan a los estándares deseables apoyados por la ciencia, y en el intento de ajustarlas a dichos estándares en la medida en que sea necesario.

El planteamiento de la evaluación que acabamos de exponer se basa fundamentalmente en los trabajos realizados en el marco de la psicología positiva recogidos en el libro de Gilman, Huebner y Furlong (2009), en lo que se conoce como enfoque ecológico de gestión del aula (Doyle, 2006) y en nuestros propios trabajos sobre clima motivacional y clima de disciplina. Se trata de trabajos que marcan directrices y en los que la evidencia existente en apoyo de las ideas recogidas en los mismos es muy prometedora. Sin embargo, es un hecho que a menudo no es posible el tipo de evaluación que proponemos tanto porque el desarrollo de instrumentos de evaluación es insuficiente como por las resistencias y dificultades que puede poner el profesorado para cambiar sus pautas de actuación. Además, incluso aunque se realizase el tipo de evaluación que proponemos y los profesores actuasen en consecuencia, el hecho de que los alumnos posean características diferenciadas cuando acuden al centro escolar hace necesario nivel de prevención diferente, centrado en los alumnos de alto riesgo.

### *Segundo nivel de prevención: trabajo por programas*

Una segunda forma de prevención de los problemas de relación empleada muy a menudo y sobre la que hay numerosos estudios, revisiones y meta-análisis para comprobar su efectividad y las condiciones de la misma es el desarrollo de programas específicos. Este es el enfoque sugerido, por ejemplo, en los trabajos de Díaz-Aguado (2004), Goldstein y col. (1989), Michelson y col. (1983), Monjas Casares (1993), López (1994). Afrontar por programas el entrenamiento de las capacidades y actitudes implicadas en la interacción social tiene importantes ventajas. Por un lado está la ventaja que supone poder actuar de forma preventiva, sin esperar a que se planteen los problemas. Por otro lado está la ventaja de poder actuar de forma inmediata, con unos requerimientos mínimos de preparación de las personas encargadas de llevar a cabo la intervención, en la medida en que ya existen programas con una articulación teórica y didáctica. En Estados Unidos los programas desarrollados y evaluados más recientemente con el objetivo de mejorar la disciplina escolar y desarrollar la competencia social, se pueden agrupar en dos grandes categorías (Osher, Bear, Sprague y Doyle, 2010):

- a) *Programas de apoyo conductual positivo planteado en el conjunto de la escuela.* Se trata de programas “centrados en el profesor”, que es quien establece las reglas, manifiesta qué se espera del alumno y utiliza distintos procedimientos de refuerzo positivo para controlar la conducta (Center on Positive Behavioral Intervention and Supports, 2004).
- b) *Programas de enseñanza de competencias socio-emocionales.* Se trata de programas “centrados en el alumno”, en los que se utilizan diferentes técnicas para facilitar el autoconocimiento, el autocontrol y la autodirección, la conciencia de las necesidades de los otros, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales, y la responsabilidad al tomar decisiones que pueden afectar a los demás (Osher y otros, 2008).

Entre los principales trabajos en que se han revisado las características de estos programas, su efectividad y las condiciones de la misma se encuentran los de Lösel y Beelmann (2003), Wilson, Lipsey y Derzon (2003), Wilson y Lipsey (2007), Osher, Bear, Sprague y Doyle (2010). De acuerdo con los resultados de estas revisiones y análisis, los dos tipos de programas tienen resultados positivos, pero los resultados sobre su eficiencia relativa no son concluyentes (El tamaño del efecto de la intervención oscila entre .08 y .39 dependiendo de las variables consideradas). Osher y col. (2010) concluyen su revisión señalando que si bien ambos tipos de programas tienen efectos positivos, éstos son moderados debido probablemente a la multitud de factores de los que depende el comportamiento social por lo que ninguno de ellos por separado parece suficiente para abordar la problemática que conlleva la gran variabilidad de situaciones escolares. Por un lado, los efectos de los programas de tipo conductual a menudo no se generali-

zan a las situaciones en que no hay un apoyo conductual suficiente (Kauffman, 1999), y su tiempo de aplicación puede ser insuficiente si los alumnos cambian de centro. Y, por otro lado, la situación en algunos centros puede ser tan caótica que no se den las condiciones para poner en práctica programas de enseñanza de competencias socio-emocionales (Kendziora y Oser, 2009). A la luz de estos resultados concluyen sugiriendo la posibilidad de desarrollar programas que combinen ambos enfoques y que se planteen la participación de las familias en los mismos. Y creemos que son realistas al señalar que, en cualquier caso, las necesidades de algunos alumnos pueden ser tan grandes y la confluencia de éstos en algunas escuelas y aulas tan numerosa que incapaciten a la escuela y a los profesores para dar una respuesta educativa adecuada a menos que existan apoyos que posibiliten una atención individualizada, posibilidad que nos introduce en el tercer nivel de prevención-intervención. Antes de pasar al mismo, sin embargo, *¿qué implicaciones tienen la posibilidad de adoptar los planteamientos anteriores para el trabajo del orientador y, en particular, para el planteamiento de la evaluación psicológica?*

Como hemos expuesto en otros trabajos (Alonso-Tapia, 1995, *en prensa-d*), el trabajo por programas debe basarse en un *análisis de necesidades* que facilite su planteamiento y aceptación por el conjunto del profesorado. Además, es preciso desde el comienzo *diseñar la valoración del programa*, de modo que sea posible determinar no sólo si funciona o no, sino que cambios es preciso realizar en la medida en que sean necesarios en sucesivas aplicaciones. Los supuestos y condiciones desde los que realizar el análisis de necesidades así como el diseño de la valoración se exponen en el próximo capítulo, por lo que no van a ser expuestos aquí.

Además, la evidencia existente sobre la efectividad y limitaciones que tienen los programas existentes tiene dos implicaciones adicionales para la evaluación psicológica. En primer lugar, en la medida en que la evidencia referida es limitada, parece conveniente que el diseño de valoración del programa y la evaluación dentro del mismo se ajuste –en la medida lo posible– a un diseño experimental. En segundo lugar, aunque la intervención por programas va dirigida al conjunto del alumnado dada su finalidad preventiva, parece conveniente detectar sujetos de alto riesgo de modo que el profesorado pueda prestar especial atención a los mismos durante el desarrollo del programa. Esta detección puede basarse en el grado de integración social manifiesto, por ejemplo, en el sociograma de la clase, o en el uso de cuestionarios, herramientas cuyas ventajas y limitaciones el orientador debe sopesar.

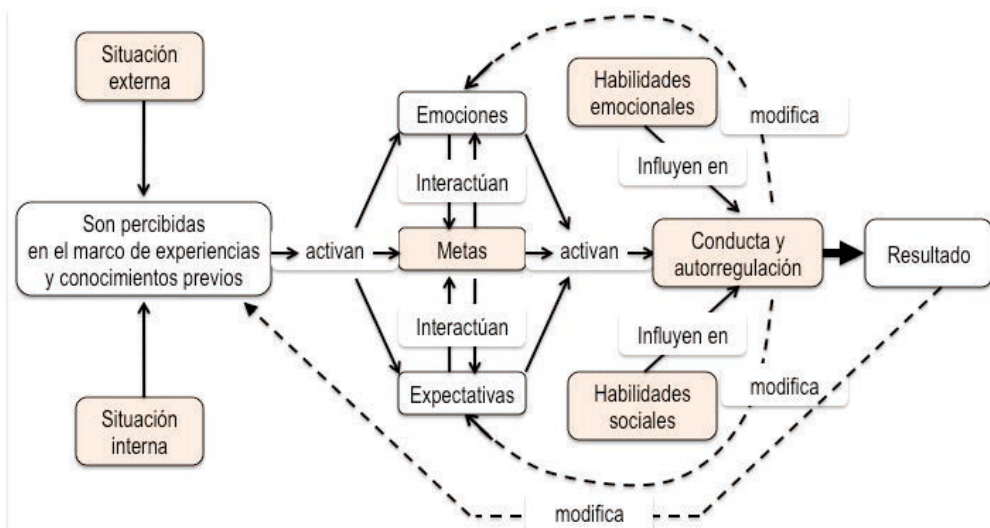
### *Tercer nivel de prevención: atención basada en la evaluación individualizada*

Con independencia de que la escuela haya puesto en marcha acciones preventivas, lo cierto es que a menudo surgen alumnos que presentan problemas de

conducta e integración social cuyo origen puede estar fuera de la escuela y cuyos efectos, se generen o no en la escuela, pueden y suelen proyectarse fuera de ésta. A veces, los problemas pueden ser realmente graves, como cuando los menores infringen la ley, haciendo que recaiga sobre ellos la actuación judicial. El problema en estos casos es *cómo proceder para obtener información que, por una parte, permita hacerse una idea de la naturaleza de los problemas y de sus causas y, por otra, permita decidir qué ayudas proporcionar.*

El modelo que debe guiar el planteamiento de la evaluación en estos casos debe considerar las variables personales y contextuales que al interactuar influyen en el comportamiento social en cada situación concreta. Tal y como hemos expuesto en otros trabajos tras revisar de forma extensa la literatura pertinente (Alonso-Tapia, 1995, *en prensa-c*) y como se recoge en la Figura 4.6, la forma de actuar al interactuar con los demás tiene su origen normalmente en el modo en que percibimos las situaciones en que nos encontramos, percepción que depende de nuestras experiencias y conocimientos previos. La valoración –no necesariamente consciente– del significado de la situación en relación con nuestras motivaciones activa emociones y expectativas que ponen en marcha en el modo de enfrentarnos a la situación. El desarrollo de éste no es estático, sino dinámico, esto es, va cambiando en función de las características de la propia interacción, de las consecuencias de la propia conducta y de las habilidades sociales y emocionales que facilitan la autorregulación de la misma. Finalmente, el resultado de la interacción y la forma de interpretarlo, en la que intervienen las atribuciones, contribuyen a la modificación o consolidación de los modos de actuación.

Figura 4.6. Factores personales que condicionan y configuran la interacción social.



¿Cuáles son, pues, los esquemas desde los que el alumno interpreta de forma regular las situaciones en las que se ve inmerso? ¿Cuáles son las motivaciones, expectativas y emociones que se activan al interactuar con los demás en distintos contextos? ¿En qué medida es capaz de identificar y controlar sus emociones? ¿Cuáles son las pautas de actuación que presenta de forma regular –los hábitos de respuesta disfuncionales– que convendría modificar y aquéllas que por ser adaptativas convendría fortalecer y consolidar? Además, con independencia del modo en que el alumno o alumna perciban las situaciones que dan lugar a comportamientos intolerantes, disruptivos, agresivos y violentos o, por el contrario, retraídos, ¿en qué medida las características objetivas de las situaciones de interacción en las que participa –escolares, familiares y sociales– contribuyen a estimular, modelar y moldear la existencia de los patrones de conducta social inadecuados? Por otra parte, ¿cuáles son los recursos y ayudas que, de acuerdo con la evidencia disponible, pueden ponerse en juego para facilitar el cambio y la integración social?

Estas son las principales preguntas que deben guiar el proceso de evaluación. No vamos a entrar en detalle, porque va más allá del objetivo de este capítulo, ni en la descripción de los modelos específicos que deben guiar la búsqueda e interpretación de la información en relación con cada variable, ni en la de los procedimientos a utilizar para recogerla dependiendo de quién presente la demanda de evaluación e intervención –profesores, padres, jueces, etc.– ni en la de las formas de actuación disponibles cuya efectividad está más avalada por la evidencia empírica. En un trabajo reciente (Alonso-Tapia, *en prensa-c*) hemos revisado los principios específicos en que debe apoyarse la evaluación, hemos recogido y analizado los principales instrumentos de que puede disponer el orientador para llevarla a cabo y hemos desarrollado otros nuevos, y hemos presentado las líneas de intervención que hoy por hoy parecen ser más eficaces. Para todo ello nos hemos basado, entre otros, en los trabajos y revisiones de Eisenberg y Musser (1989), McKay y Fanning (1991), Gable (2006), Ojanen, Aunola y Salmivalli, (2007), Rubin, Coplan y Bowker, (2009), Garaigordóbil y Oñarredra (2010) sobre el papel de los factores personales que afectan tanto a los comportamientos intolerantes, disruptivos, agresivos y violentos; en los trabajos de Bandura (1985), Kazdín (1997), DeKovic, Janssens y Van As (2003) y Wentzel, Baker y Russell (2009) y sobre los factores del entorno que contribuyen a la aparición de comportamientos socialmente inadaptados; y en los de Lípsey (1995), Kazdín (1997), Harrington y Bailey (2003), Díaz-Aguado (2004), Bravo, Sierra y Valle (2009) y Wright, John, Livingstone, Shepherd y Duku (2009), Gilman, Huebner y Furlong (2009) y Garaigordóbil (2005; Garaigordóbil y Oñarredra, 2010) sobre los modos de intervención y su eficacia. La información de todos ellos, integrada en nuestro trabajo, proporciona modelos concretos para guiar la evaluación psicológica teniendo en cuenta el objetivo –proporcionar ayudas que faciliten la adquisición de actitudes prosociales y la competencia social–, el contexto en el



que de modo principal se va a desarrollar la intervención, los procedimientos de intervención disponibles, la necesidad de valorar la eficacia de ésta y la necesidad de garantizar la validez de las decisiones.

### *2.2.3. Desarrollar la capacidad de autorregulación emocional*

Cuando se ha de evaluar a un alumno o una alumna porque no progresa del modo adecuado en sus aprendizajes escolares, suele ser habitual preguntarse, entre otras cosas, si no será que se sienten inseguros de sí mismos cuando se ponen nerviosos o tensos al realizar sus tareas o participar en clase o, si no será que se sienten cohibidos frente a los demás. Todas estas preguntas se basan en un mismo supuesto, a saber, que las experiencias que alumnos y alumnas tienen en la escuela repercuten sobre su autoconcepto y autoestima, repercusión que afecta a su modo de reaccionar emocionalmente y de afrontar las tareas, y que puede ser la responsable de su falta de progreso.

El supuesto anterior, sin embargo, puede llevar a distintas formas de actuación a la hora de la evaluación psicopedagógica dependiendo de los supuestos desde los que se conciba no sólo qué es lo que se trata de conseguir cuando se habla de ayudar a los alumnos a conseguir una buena capacidad de autorregulación emocional, sino también, cuáles son los factores de los que depende dicha capacidad. No es infrecuente, por ejemplo, que cuando se trata de responder a las preguntas anteriormente planteadas se busque determinar si el sujeto “es” nervioso, inseguro, irritable, cohibido, aprensivo, tenso, inestable, etc., adjetivos mediante los que se les describe posteriormente en los informes de evaluación. Afrontar la evaluación desde esta perspectiva permite describir en qué medida los alumnos presentan los rasgos señalados, pero no permite determinar qué tipos de ayudas proporcionar para superar las dificultades emocionales que les impiden progresar.

Un enfoque alternativo supone considerar el equilibrio y la capacidad de autorregulación emocional como resultado, por un lado, de la forma en que las personas afrontamos las situaciones de la vida diaria, particularmente aquellas que pueden terminar en éxito o fracaso (Saarni, 2007), como son muchas de las situaciones escolares –académicas o de relación interpersonal– y, por otro lado, de la forma en que las personas que nos rodean contribuyen a definir tales situaciones (Buckley y Saarni, 2009). De acuerdo con Saarni (1999), el desarrollo de la competencia emocional supone adquirir diferentes habilidades que pueden agruparse en tres categorías mutuamente interdependientes: expresión, comprensión y regulación de las emociones. La primera incluye componentes verbales y no verbales, pero la expresión requiere comprensión, la segunda se basa en el conocimiento de la experiencia emocional propia y ajena, experiencia que se codifica y almacena gracias al desarrollo verbal, y la tercera conlleva aprender a manejar

las propias emociones para enfrentarse a las demandas sociales. El desarrollo de todas estas capacidades no es algo que se produzca en el vacío, ya que tiene lugar en el marco de las interacciones sociales. Este hecho implica que la escuela puede contribuir al desarrollo positivo de las mismas (Elías y otros, 1997).

Consideremos, por ejemplo, el caso siguiente. Una profesora pide a una de sus alumnas que se acerque a su mesa para realizar una tarea. En esta *situación*, no es lo mismo que la tarea sea leer en voz alta que hacer unas cuentas. La facilidad o dificultad que la alumna percibe que tiene la tarea para ella o, lo que es igual, el grado en que considera que se siente capaz de hacerla bien –percepción que traduce su *autoconcepto* y sus *expectativas de autoeficacia*– hace que experimente una determinada *emoción* que puede ser positiva o negativa –confianza, miedo al fracaso, etc.–. Si, además, la tarea va a ser hecha ante sus compañeros, la posibilidad de quedar bien o mal ante ellos hace que la intensidad de la respuesta emocional aumente. Por otra parte, al afrontar la tarea la alumna puede hacerlo pensando de diversos modos. Por ejemplo, “Venga, que me tiene que salir bien”, “Otra vez me toca a mí”, “Tengo que estar tranquila”, “Seguro que lo hago mal”, “Veamos, lo que tengo que hacer primero es”... etc. Esto es, la tarea pone en marcha un *proceso autorregulador* de la actividad a realizar, proceso que modula la respuesta emocional y se ve a su vez modulado por ella. Por ejemplo, afrontar las tareas con la atención centrada en cómo se va a quedar ante los demás hace que se preste menos atención a cómo se está realizando la tarea; por el contrario, si uno se centra en el proceso de realización de ésta, al olvidarse temporalmente de cómo va a quedar frente a los demás, el nerviosismo puede disminuir. Los tres factores mencionados –autoconcepto, respuesta emocional y procesos autorregulatorios– interactúan entre sí produciendo las actividades que observamos en el aula y que, además de adecuadas o no en función de la tarea, constituyen indicadores de nerviosismo, tensión, confianza, etc.

La respuesta emocional de alumnos y alumnas, sin embargo, no depende sólo de la naturaleza de la tarea y de las variables personales mencionadas. Profesores y profesoras, al introducir las tareas, proponer objetivos e interactuar con su clase influyen en que los alumnos se sientan o no competentes para la realización de la tarea, en el tipo de emociones que la realización de ésta suscita y en los procesos autorregulatorios que los alumnos ponen en marcha. Por ejemplo, la profesora puede decir a la alumna a la que ha llamado “Vamos a ver si de una vez eres capaz de multiplicar sin equivocarte”, lo que supone plantearle un desafío al tiempo que se le transmite de forma más o menos velada la idea de que se la considera poco capaz. Pero puede decirle también “Vamos a ver cómo aprender a hacer las multiplicaciones sin equivocarnos. Para ello, si te equivocas, vamos a parar y a ver qué hemos hecho mal para corregirlo. ¿Vale?”, lo que supone mostrarle que equivocarse es normal y lo importante es averiguar por qué nos equivocamos para corregirlo.

Como puede deducirse, pues, alumnos y alumnas no “son” nerviosos, confiados, tensos, etc. El modo en que se valoran a sí mismos frente a las tareas, la forma en que piensan al afrontarlas, las emociones que experimentan y el modo en que como consecuencia de una y otras actúan, varían a lo largo de las tareas en función de factores contextuales como los mencionados y del resultado –éxito o fracaso– que obtienen. Lo que ocurre a menudo, sin embargo, es que los contextos que se crean, en la medida en que son regulares y no tienen en cuenta lo que ocurre durante el proceso de realización de la actividad, contribuyen con el paso del tiempo a consolidar modos de afrontamiento y de respuesta emocional que son desadaptativos.

El ejemplo anteriormente descrito relaciona el equilibrio emocional los procesos afectivos que tienen lugar durante el desarrollo de las tareas que tienen como objetivo aprender a pensar y a resolver problemas en el contexto de los contenidos curriculares. Pero, del mismo modo, podíamos haber puesto ejemplos en relación con el desarrollo de las capacidades motrices o con la capacidad de relacionarse con los demás, especialmente estas últimas. Todas estas situaciones suponen tener que afrontar tareas en las que uno puede aprender, puede quedar bien o quedar mal, puede tener que hacer algo a lo que no le ve sentido o que, por el contrario, es muy interesante, etc. Y en todas ellas, por tanto, entran en juego tanto los factores personales a los que hemos hecho referencia como los factores contextuales, factores todos ellos que deben ser objeto de evaluación. Por ejemplo, que las escuelas que establecen de reglas claras de comportamiento (Elías y otros, 1997), que plantean y refuerzan metas prosociales –ayuda, acogida, apoyo, etc.– contribuyen de modo positivo a mejorar la competencia social.

En consecuencia, la necesidad de determinar qué tipo de ayudas facilitar a los alumnos para que puedan progresar implica, si se desea trabajar de modo preventivo, la posibilidad de organizar la intervención y la evaluación al servicio de la misma en tres niveles, como en el caso de los objetivos anteriormente descritos.

#### *Primer nivel: Prevención centrada en el contexto*

Implica considerar qué contextos pueden constituir una ayuda para que el alumno aprenda a reaccionar de forma emocionalmente adecuada y afronte las tareas y las relaciones con los demás con tranquilidad, confianza y modos de pensar positivos (Saarni, 2007). En la medida en que los problemas emocionales suelen presentarse en relación con el trabajo académico o ligados a las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula, en la medida en que se mejora el contexto de modo que ayude a pensar y a facilitar la creación de relaciones interpersonales positivas evitando la exclusión, se estará contribuyendo a prevenir la aparición de problemas emocionales. En consecuencia, la evaluación del clima

motivacional del aula, del clima de disciplina, del clima social y del clima facilitador del desarrollo de la competencia social y la convivencia son tareas prioritarias en el proceso de evaluación cuando el objetivo es proporcionar ayudas para generar un cambio positivo –generar una adecuada competencia emocional– actuando sobre el contexto escolar y tratando de detectar mediante la respuesta a la intervención ordinaria quiénes son los alumnos de alto riesgo que deberán pasar al trabajo por programas (Alonso-Tapia, *en prensa-C*).

### *Segundo nivel: Prevención mediante programas*

Supone detectar alumnos cuyos modos de responder emocionalmente a las dificultades les convierten en alumnos de alto riesgo para intervenir mediante programas destinados a enseñarles a manejar el control y regulación de la respuesta emocional. Uno de los que más evidencia y apoyo ha reunido es el programa CASEL (2003), programa orientado a facilitar la conciencia de uno mismo –de las propias emociones y sentimientos, de lo que los genera y de cómo influyen en el propio comportamiento–, la conciencia de los demás, la autodirección, las habilidades sociales y la responsabilidad al tomar decisiones. Se ha demostrado que programas como este contribuyen a desarrollar desde el contexto escolar la capacidad de autorregulación emocional (Greenberg y otros, 2003). Pues bien: desde el punto de vista de la evaluación, la implantación de programas como éstos, aparte de la detección de alumnos de riesgo –aunque también pueden aplicarse al conjunto de los alumnos, requiere que los orientadores planteen desde el comienzo la valoración de los mismos siguiendo los principios que se describen en el próximo capítulo.

### *Tercer nivel: Prevención basada en la evaluación individualizada*

A menudo los problemas emocionales desbordan las posibilidades tanto de trabajar desde el contexto ordinario como las de hacerlo mediante programas, entre otras cosas porque puede que los problemas no se generen en el colegio sino fuera del mismo, o puede que se generen en el colegio pero por razones que no son fácilmente manejables, como ocurre con muchos casos de violencia y acoso escolar, con la forma en la que los niños reaccionan ante problemas de desestructuración familiar, etc. Cuando se detecta uno de estos casos es preciso proceder sobre la base de una evaluación individualizada a través de la que construir modelos específicos capaces de explicar el problema y de dirigir la intervención. El problema en estos casos es cómo proceder para obtener información que, por una parte, permita hacerse una idea de la naturaleza de los problemas y de sus causas y que, por otra, permita decidir qué ayudas proporcionar. Tener en cuenta los modelos específicos con mayor poder explicativo de los problemas a abordar y los modos de proceder expuestos en el capítulo dedicado a la evaluación de problemas clínicos puede ser de especial utilidad para dirigir la evaluación y para guiar a la hora del asesoramiento psicológico.

#### 2.2.4. *Desarrollar las capacidades psicomotrices*

Nuestro actual diseño curricular considera que desarrollar las capacidades psicomotrices es un objetivo básico en torno al cual se organiza la propuesta curricular del Área de Educación Física, aunque se hace referencia al papel que el trabajo en otras áreas –aprendizaje de la escritura, actividades del área de Plástica, etc.– puede desempeñar en la consecución del mismo. Se subraya la importancia de trabajar este objetivo no porque se plantee que los alumnos tengan que ser grandes deportistas, sino porque la experiencia del movimiento y de la capacidad de controlarlo con distintos propósitos tanto en relación con el entorno físico como en las situaciones de expresión personal y comunicación interpersonal tiene importantes repercusiones para la autoestima, el equilibrio emocional y la motivación al enfrentarse con diferentes tipos de tareas.

No es muy frecuente la demanda de ayuda por problemas básicamente motrices, excepto en el caso de sujetos con necesidades permanentes de esta índole –paralíticos cerebrales, sujetos con traumatismos craneoencefálicos, con espina bífida o lesiones medulares, con deficiencias de origen óseo o articular o con degeneraciones musculares de diverso grado–, casos en que la capacidad de control de la posición, de manipulación y de desplazamiento son objetivos claros a desarrollar. No obstante, cuando se demanda la evaluación de un alumno o alumna por problemas de aprendizaje, particularmente durante la Enseñanza Primaria, es necesario evaluar sus capacidades motrices no sólo porque el adecuado desarrollo motor constituye uno de los objetivos educativos centrales, sino también porque los posibles problemas en ese área pueden estar influyendo en otras facetas del desarrollo y del aprendizaje. Ahora bien, *¿desde qué supuestos plantear la evaluación y la intervención en relación con el desarrollo psicomotor y los problemas relacionados con el mismo?*

Lo primero es tener claro cuáles son los objetivos de la educación psicomotriz. En general, en los planteamientos curriculares se considera como objetivos clave que al término de la Educación Primaria los alumnos:

- Desarrollen las capacidades motrices básicas -flexibilidad, equilibrio y control postural, coordinación espacio-temporal del movimiento.
- Adopten hábitos de postura y ejercicio beneficiosos para la salud personal.
- Utilicen adecuadamente las capacidades motrices en la resolución de problemas que requieren movimientos precisos y adaptados.

- Desarrollen la capacidad de usar los recursos motrices del propio cuerpo para la comunicación, expresando y comprendiendo los mensajes contenidos en el movimiento.
- Lleguen a *sentirse a gusto* con el propio cuerpo, *valorando adecuadamente* sus potencialidades en relación con el movimiento.

En la Enseñanza Secundaria los objetivos suelen ser similares, si bien se acentúa la adquisición de actitudes responsables respecto a la práctica del ejercicio físico y a la mejora de las propias capacidades (MEC, 1989).

Es decir, no se trata de hacer deportistas capaces de establecer marcas, sino de desarrollar competencias básicas para el desarrollo personal, de que la experiencia emocional del propio cuerpo y del movimiento sea positiva, de que los alumnos desarrollen el hábito de hacer de forma regular algún tipo de ejercicio debido a su impacto positivo sobre la salud y de que traten de mejorar progresivamente sus habilidades psicomotrices de modo que éstas les faciliten una mejor adaptación y funcionamiento personal e interpersonal. Tener presentes estos hechos es importante tanto para la elección de los tipos de actividades a realizar, como para decidir los criterios desde los que valorar los progresos y dificultades de los alumnos, el tipo de retroalimentación a darles y la forma de hacerlo.

En la medida en que conseguir un desarrollo adecuado de las capacidades psicomotrices se concreta en la consecución de los objetivos anteriores, creemos que, como se ha planteado en el caso de los objetivos educativos anteriormente descritos, también en el caso del desarrollo psicomotor cabe actuar organizando la intervención en tres niveles.

El *primer nivel de prevención* supondría evaluar en qué medida la organización de las actividades se ajusta a los principios que muestran qué tipos de actividades y formas de interactuar con los niños durante las mismas contribuyen de forma más positiva al desarrollo psicomotor concebido como se ha descrito. No se trata de que los contenidos del planteamiento curricular básico que se organiza normalmente en torno a los bloques “Percepción e imagen del cuerpo”, “Habilidades y destrezas”, “Expresión y comunicación”, “Salud corporal” y “Juegos” sean inadecuados, sino de que el entorno dentro del que se plantean las actividades y la concreción de las mismas sea adecuado. El desarrollo psicomotor tiene que ver con la maduración neurológica, pero también con el modo en que el niño interactúa con los objetos y se relaciona con otras personas –niños o adultos– mediante el movimiento, tanto en el contexto del juego como de actividades orientadas a metas, así como con los resultados de sus acciones y con la retroalimentación que recibe de los demás en relación con su competencia o su torpeza (Wallon, 1956; Cobos, 2007; Da Fonseca, 2000; Venetsanou y Kambas,

2010). En consecuencia, para que la interacción con el mundo de los objetos o de las personas contribuya positivamente al desarrollo psicomotor permitiendo, a su vez, que este influya en el desarrollo y equilibrio personal es importante examinar: a) en qué medida el planteamiento curricular acentúa la consecución de los objetivos señalados en el marco de actividades lúdicas –el ejercicio supone un costo mejor llevado si es en un contexto lúdico (Garaigordóbil, 1999)–, b) en qué medida se acentúa la cooperación frente a la competición, dado que esta tiene un efecto negativo sobre la motivación de la mayoría de los alumnos (Pardo y Alonso-Tapia, 1992), y c) en qué medida se dan los factores que de modo general configuran el clima motivacional orientado al aprendizaje.

Un ejemplo puede ayudar a entender lo que acabamos de decir. Imaginemos el caso de una alumna a la que le piden que supere un determinado nivel en salto de altura o el del alumno que debe saltar el potro. No lo consiguen y, como hemos podido observar en ocasiones, el profesor o profesora les califican negativamente. Actuar de este modo supone: a) partir de un planteamiento curricular en que los objetivos se definen de forma rígida, de modo que determinados alumnos o alumnas están abocados al fracaso; b) crear un entorno no lúdico, en el que la motivación para la realización de la tarea es evitar una mala calificación así como la evaluación negativa por parte de los compañeros; c) crear un entorno en el que se estimula la competición –ser mejor que otros– en vez de la superación personal –ser mejor que ayer pero peor que mañana–.

Sin embargo, si lo que se pretende es que los alumnos progresen en relación con la coordinación y control del propio cuerpo, los profesores podrían descomponer el ejercicio y *redefinir los objetivos* para facilitar la experiencia de progreso. Por ejemplo, la educación física podría plantearse como actividad aeróbica en donde el baile, la música, la coordinación de movimientos entre los miembros del grupo, etc.–, serviría mejor a los propósitos educativos perseguidos. De hecho, algunos planteamientos curriculares dejan abierta esta posibilidad (MEC, 1989). No obstante, por el momento no hay instrumentos de evaluación centrados en el contexto que permitan evaluar si el diseño instruccional y el clima motivacional reúnen las características adecuadas, aunque hay algunos intentos prometedores (Newton, Duda y Yin, 2000; Pérez, 2009).

El *segundo nivel de prevención* supondría partir de la “*evaluación de la eficacia de la intervención primaria*”, esto es, de la detección de los alumnos que presentan problemas de desarrollo psicomotor y/o de desinterés por la práctica del ejercicio físico supuesto que el profesorado ha actuado de modo adecuado. En este caso, los alumnos que muestren problemas –especialmente en las primeras edades, dada su importancia para el desarrollo psicomotor– podrían agruparse para recibir apoyo intensivo mediante programas (Bernaldo de Quirós, 2006; Garaigordóbil, 1999). En relación con estos programas la tarea del evaluador sería

contribuir a realizar una adecuada valoración ya que, al buscar información sobre la eficacia de los programas existentes, tan sólo hemos encontrado estudios aislados y sin continuidad, lo que dificulta determinar si los resultados positivos inicialmente obtenidos se generalizan y se mantienen, bajo qué condiciones y para qué sujetos. De hecho no hemos encontrado estudios de meta-análisis sobre la efectividad de los programas de intervención psicomotriz a nivel escolar, pese al auge que tuvieron a partir de los trabajos de Vayer, aunque sí una revisión reciente de la eficacia de las intervenciones realizadas antes de los dos años de edad (Blauw-Hospers y Hadders-Algra, 2005)

El *tercer nivel de prevención* es aplicable tanto a los alumnos que tienen claros problemas motrices de partida como a aquéllos que no responden a programas de aplicación general. En estos casos es fundamental partir de la evaluación psicomotriz individualizada. Ésta, sin embargo, así como la intervención misma, tanto si se trata de sujetos con problemas motores específicos como de sujetos cuya evaluación se pide por problemas de aprendizaje, puede plantearse a partir de distintos supuestos. Tal y como expone la autora Bernaldo de Quirós (2006), hay dos enfoques básicos, el de educación psicomotriz dirigida, impulsado por Vayer (Picq y Vayer, 1973; Vayer, 1972, 1973) y el de la educación psicomotriz vivenciada (Lapierre y Aucouturier, 1974) dependiendo de la naturaleza de las dificultades. Cada uno de estos enfoques ofrece su propio modelo de evaluación y de intervención psicomotriz. El primero se centra más en el análisis de los aspectos físicos del movimiento mediante pruebas estandarizadas (Vayer, 1972, pp. 25-35; 1973, pp. 206-235; Guilmain y Guilmain, 1981), mientras que los segundos acentúan los aspectos emocionales (Bernaldo De Quirós, 2006, pp. 58-62).

El problema fundamental con el que se encuentra el orientador a la hora de la evaluación psicológica de los alumnos con problemas psicomotrices es que en la mayoría de los casos los modelos referidos adoptan un enfoque básicamente descriptivo, orientado a clasificar y predecir el comportamiento motor de un sujeto, para lo que utilizan escalas de desarrollo motor o de desarrollo de capacidades que condicionan el mismo, como la orientación espacio-temporal, el sentido del ritmo, etc. Estas escalas son útiles en cuanto que proporcionan información acerca del nivel de desarrollo motor del sujeto en un momento dado y, al incluir destrezas de dificultad creciente, permiten señalar cuáles son los objetivos siguientes a trabajar con éste, lo que es positivo. Sin embargo, no tienen en cuenta –al menos el modelo de Vayer– que las dificultades motrices que muchos sujetos presentan se manifiestan en el contexto de un planteamiento curricular y de unas experiencias concretas que tienen lugar en un contexto social. Este contexto trasmite al sujeto una determinada imagen de cómo se le valora y que puede estar contribuyendo a que los problemas del mismo no se resuelvan. Sin embargo, decidir que el problema es “del sujeto” sin una evaluación adecuada del entorno –de las tareas que el alumno ha de realizar y de los mensajes que recibe



en relación con las mismas– las ayudas que se van a proporcionar pueden ser incompletas: incluso si el niño progresa en el entrenamiento individual, al volver al contexto habitual y tener experiencias similares puede volver a presentar problemas.

Todo lo anterior nos lleva a una conclusión. La necesidad de facilitar las ayudas precisas para que los alumnos consigan un desarrollo adecuado de las capacidades motrices, consideradas en todas sus facetas, implica afrontar la evaluación de la motricidad considerando no sólo las características que el sujeto presenta en un momento dado, sino también el papel que puede estar desempeñando el contexto en el origen, mantenimiento o incluso en la acentuación de los problemas del sujeto. De este modo será posible determinar en toda su amplitud qué ayudas específicas proporcionar a los alumnos. Parece pues una necesidad urgente desarrollar instrumentos para evaluar la adecuación del contexto instruccional tanto para poder valorar la adecuación de la enseñanza habitual como la adecuación de los programas de intervención, sean de carácter general, a destinados a alumnos que requieran intervención individualizada.

#### *2.2.5. Adquirir las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social*

El último de los objetivos educativos fundamentales es facilitar a los alumnos la adquisición de las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social. Esta finalidad se concreta en distintos objetivos más específicos que el alumno debe haber alcanzado al término de la escolaridad obligatoria, tales como “Ser capaz de analizar los mecanismos y valores básicos de la sociedad, elaborar juicios y criterios personales sobre ellos y actuar críticamente en consecuencia dentro de los grupos sociales a que se pertenece”, o también, “Conocer las propias características, intereses, posibilidades y limitaciones a fin de poder encauzar adecuadamente su actividad laboral”. Como puede deducirse fácilmente, la adquisición de estas capacidades no es fruto de una actividad puntual desarrollada en algún momento. En la medida que implica conocimientos múltiples, motivaciones y procesos de razonamiento complejos, es más bien fruto de todo el proceso educativo. Por otra parte, ¿qué es lo que puede constituir un criterio constatable de que se han adquirido tales capacidades? Evidentemente, algo que normalmente tiene lugar una vez terminada la escolaridad: el grado en que el alumno se integra en la vida social a través del trabajo y de su participación en distintos grupos.

A la luz de los hechos que acabamos de señalar puede parecer que las capacidades que nos ocupan no van a plantear problemas específicos que requieran la atención del orientador durante la etapa escolar y, en el marco de la misma, de evaluación psicológica. Sin embargo, no es así. Aunque en porcentaje variable, a

lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria alumnos y alumnas deben elegir entre distintas materias, elecciones que pueden afectar en grado variable a su posible orientación futura en relación con la oferta educativa y con su inserción en el mundo laboral. Y lo mismo ocurre con la posibilidad de elegir entre las distintas alternativas que ofrece el Bachillerato y con la elección de carrera al término del mismo. En todos estos casos el alumno debe tomar decisiones basándose, por un lado, en un conocimiento adecuado de sus intereses, capacidades y recursos; por otro, en un conocimiento así mismo adecuado de la oferta educativa y de las vías que abren y eventualmente cierran las distintas opciones que pueda ir eligiendo; en tercer lugar, en un conocimiento de las exigencias que implica insertarse en el mundo laboral y de la relación entre los distintos estudios y la posibilidad de cumplir con las mismas; y finalmente, ha de tomar las decisiones utilizando estrategias que le permitan clarificar lo que quiere, identificar adecuadamente las alternativas que se le ofrecen, valorarlas en función de criterios que definan los costos y beneficios probables y los riesgos que conlleva cada opción, buscar información que le permita reducir la incertidumbre cuando sea necesario y finalmente sopesarlo todo y decidir.

La necesidad de elegir entre distintas alternativas que tienen implicaciones para el futuro educativo y laboral determina que muchos alumnos se enfrenten antes de terminar los estudios con la incertidumbre respecto a qué camino tomar. Tradicionalmente, éste ha sido un problema cuya solución se ha dejado en manos de orientadores, porque se consideraba que el alumno necesitaba una información y un consejo puntual (Alonso-Tapia, 1986). Sin embargo, aunque existen algunos elementos específicos de información que pueden –y probablemente, conviene– que sean proporcionados por un especialista, lo cierto es que la capacidad de tomar decisiones maduras no se improvisa. Si los alumnos no tienen un conocimiento suficientemente elaborado de los elementos anteriormente aludidos –de sí mismos, de la oferta educativa y del mundo laboral– y no están habituados a tomar decisiones utilizando estrategias elaboradas y eficaces –eficacia que se basa en parte en que los alumnos las han utilizado previamente en relación con problemas semejantes a aquellos que han de afrontar en un momento dado–, lo probable es que se dejen llevar por estereotipos o por la opinión de otros, sin asumir de forma realmente madura y personal sus decisiones.

Ante la situación descrita, una vez que se plantea el problema el orientador debe analizar el origen inmediato de las dificultades de los alumnos, examinando cómo toman sus decisiones –en qué informaciones se apoyan, cómo las valoran y por qué las valoran de un modo u otro, cómo valoran los medios de que disponen, que estrategias utilizan para ponderar cada alternativa y decidir, etc.– y procurar proporcionarles las ayudas necesarias. Sin embargo, actuar así es sólo una solución parcial e incompleta. En la medida en que las capacidades necesarias para

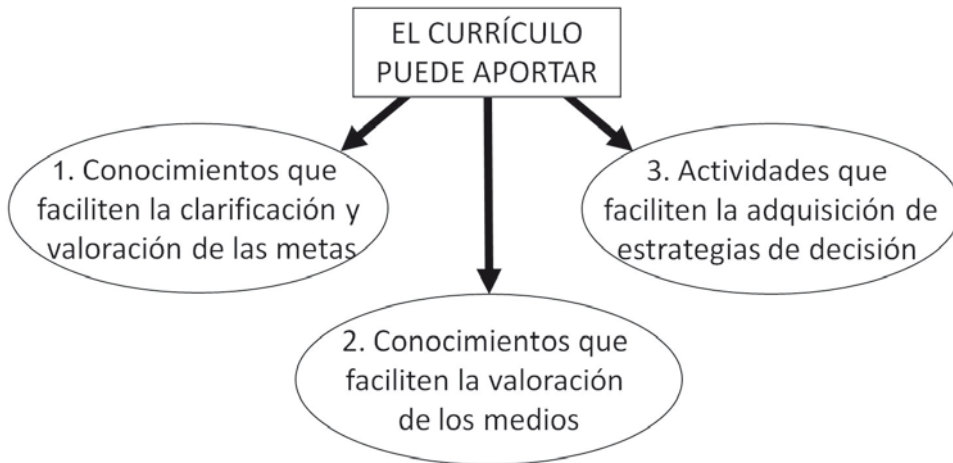
la toma de decisiones constituyen un objetivo declarado de la actividad educativa centrada en el currículo y teniendo en cuenta, además, la limitada utilidad del consejo puntual, el orientador debe enfocar el problema no como problema exclusivo del alumno o a alumnos que demandan consejo, sino como problema derivado de que la comunidad escolar con su planteamiento curricular no está consiguiendo uno de sus objetivos, lo que implica analizar qué tipo de modificaciones deben introducirse que sirvan de ayuda para que, llegados los momentos de decisión, los alumnos puedan afrontarlos con la capacidad y madurez adecuados. Ahora bien, ¿desde qué presupuestos afrontar el análisis del problema y la intervención?

*Primer nivel de prevención: Evaluación para la intervención desde el currículo*

Es preciso tener en cuenta que la toma de decisiones no se realiza en el vacío, sino en relación con problemas de contenido concreto en relación con los cuales las personas podemos tener más o menos conocimientos y cuyas implicaciones pueden escapárse nos en mayor o menor medida. También es preciso tener en cuenta que tomar decisiones es algo que se realiza siguiendo de modo más o menos consciente estrategias cuya eficacia puede variar en función de la experiencia procedente de su aplicación a problemas similares. Pues bien: ambos tipos de conocimientos, los relativos a los problemas y los relativos a las estrategias, pueden ser facilitados, al menos en parte, por las experiencias ordinarias de aprendizaje organizadas en torno a las materias del currículo, teniendo en cuenta las posibilidades que se indican en la Figura 4.7

Elegir implica que hay opciones cada una de las cuales constituye una meta con un valor potencial, lo que implica que tienen una resonancia emocional mayor o menor. La valoración presupone conocimientos obtenidos bien directamente –a través de la experiencia–, bien de modo vicario –a partir de la observación de los efectos que elegir una u otra alternativa ha tenido en otras personas–, o bien a partir de la información proporcionada por otros. Pues bien: en la medida en que la actividad escolar realizada en el contexto del currículo facilite al sujeto el contacto con contenidos de distinta naturaleza, relacionados con distintas opciones académicas y profesionales, en la medida en que facilite la experiencia directa de su valor de medio o de fin, y en la medida en que facilite al sujeto la toma de conciencia de dicho valor, puede contribuir a que los alumnos adquieran los conocimientos señalados, facilitando así la toma de decisiones.

Figura 4.7 Aportaciones del currículo al desarrollo de la capacidad de tomar decisiones.



Elegir implica también conocer y ponderar los medios necesarios para conseguir un objetivo determinado así como si hay caminos alternativos para ello y los riesgos y posibilidades que supone elegir uno u otro. Una parte de tales medios tiene que ver con las características del propio sujeto que ha de decidir, sus capacidades y conocimientos. La valoración adecuada de los propios recursos en relación con una meta determinada es algo que no se adquiere de golpe, sino que depende de la experiencia que supone trabajar en contextos y problemas relacionados con metas similares. Pero esto es algo que en buena medida puede verse facilitado por la actividad escolar.

Finalmente, elegir implica previamente un proceso de recogida, análisis y síntesis de información, proceso que puede obedecer a distintas estrategias y en el que es posible cometer errores de distintos tipos según las circunstancias. El conocimiento y uso de estrategias adecuadas para resolver problemas en situaciones de incertidumbre es algo que se logra en la medida en que se adquiere experiencia en la resolución de tales problemas, cayendo en la cuenta de la eficacia de las estrategias empleadas, y en la medida en que se analizan y ponen en práctica modelos de decisión efectivos utilizados por otros. Ahora bien, en la medida en que dentro de las actividades escolares pueden plantearse con frecuencia problemas que implican valorar los medios para conseguir distintos objetivos, los profesores pueden facilitar la adquisición de las estrategias mencionadas.

Como consecuencia de todo lo anterior, trabajando en un *primer nivel de prevención*, el orientador debería evaluar en qué medida en las clases se reali-

zan actividades que por sus característica pueden facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para tomar decisiones, conocimientos y capacidades que definen lo que se conoce como “*madurez vocacional*” (Alonso-Tapia, 1995, cap. 6; Álvarez, Bisquerra, Espín y Rodríguez, 2007; Salvador y Peiró, 1986). Este concepto hace referencia al grado en que los conocimientos que el sujeto tiene sobre sí y sobre el mundo académico y profesional, la forma de valorarse y de valorar el entorno educativo y el mundo del trabajo, así como las estrategias y las pautas de actuación que desarrolla en las situaciones en que debe tomar decisiones con repercusiones en el futuro, son adecuados. El cuadro 4.2 recoge los componentes básicos de la madurez vocacional y los principales factores que contribuyen a la adquisición de los mismos.

Tabla 4.2: Factores contextuales que influyen en la adquisición de los diferentes componentes que determinan la madurez vocacional (Alonso-Tapia, 1995).

<b>Componentes</b>	<b>Factores contextuales</b>
Poseer un autoconcepto realista y positivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animar a expresar ideas y opiniones, razonarlas con ellos y tenerlas en cuenta siempre que sea posible.</li> <li>• Aceptación incondicional del sujeto, manifiesta en lo que se le dice y en cómo se le atiende.</li> <li>• Delimitación clara de las normas y exigencias a las que debe ajustarse el sujeto.</li> <li>• Disciplina firme, razonada y no desproporcionada.</li> <li>• Corrección de los sesgos en las inferencias que el sujeto tiende a extraer sobre su responsabilidad y sobre las implicaciones de las propias acciones.</li> </ul>
Conocer las propias motivaciones e intereses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado en que los profesores modelan el gusto por la propia materia y crean las condiciones para que de lugar a experiencias generadoras de satisfacción.</li> <li>• Grado en que se pone de manifiesto la relevancia de poseer unos conocimientos determinados.</li> <li>• Grado en que se facilita la reflexión explícita y sistemática sobre los valores e intereses que se ponen en juego cuando se toman decisiones.</li> </ul>
Creer en la posibilidad de controlar el propio futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado en que se enseña a establecer submetas realistas y a supervisar el propio progreso a la hora de tratar de conseguir metas a largo plazo.</li> <li>• Grado en que las carreras y profesiones se presentan como medio sustituible para conseguir un fin.</li> <li>• Grado en que se enseña a buscar medios alternativos para conseguir una meta dada.</li> </ul>

<p>Conocimientos sobre el mundo académico y profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado en que la experiencia informal facilita conocimientos relevantes o sesgados.</li> <li>• Grado en que se facilita el acceso a la información relevante.</li> <li>• Grado en que se facilita a los alumnos un marco conceptual adecuado para interpretar la información disponible.</li> </ul>
<p>Previsión de las consecuencias de las propias decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado en que se proporciona estímulo para pensar en metas distantes.</li> <li>• Grado en que se estimula a pensar en las implicaciones de las posibles acciones para la consecución de una meta.</li> </ul>
<p>Adquisición de estrategias específicas de decisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado en que las personas que interactúan con el alumno facilitan la toma de conciencia de la necesidad de un afrontamiento sistemático.</li> <li>• Grado en que se plantean dentro del currículo actividades encaminadas a facilitar la adquisición de conocimientos y estrategias que facilitan el acceso a la información.</li> <li>• Grado en que, en la interacción día a día, se acostumbra a los alumnos a hacer explícitas las razones de por qué actúan como lo hacen.</li> </ul>

En consecuencia, el orientador debería evaluar, por ejemplo, por lo que a la actividad escolar se refiere, en qué medida y de qué modo los profesores ponen de manifiesto la significación funcional de los conceptos y procedimientos que se adquieren en relación con el futuro profesional; en qué medida se plantean actividades desde las distintas áreas que tengan como objetivo no sólo la consecución de los objetivos más directamente ligados a los contenidos curriculares sino también la adquisición de conocimientos relevantes para valorar el mundo educativo y profesional con vistas a la toma de decisiones; en qué medida el modo en que se plantean los aprendizajes y la valoración de los mismos es algo que facilita una experiencia realista de la propia competencia y de la capacidad de progresar, de modo que el alumno pueda valorar adecuadamente sus posibilidades en relación con las distintas opciones que tiene ante sí; en qué medida se realizan tareas que impliquen procesos complejos de toma de decisiones y, en caso afirmativo, en qué medida se utilizan como ocasión para facilitar explícitamente el desarrollo de estrategias de decisión. Posteriormente, en la medida en que la actividad escolar no presentase las características indicadas, debería sugerir pautas de actuación para que los profesores puedan facilitar a los alumnos las ayudas necesarias para el

desarrollo de las capacidades mencionadas, pautas como las desarrolladas por Álvarez y otros (1991).

*Segundo nivel de prevención: Valoración de la intervención por programas*

Aun cuando en un centro se lleven a cabo propuestas en la línea de la que acabamos de describir, éstas pueden no ser suficientes para promover la reflexión sistemática de los alumnos en relación con las decisiones que ha de tomar con vistas a la planificación de su futuro educativo y profesional, ya que esta reflexión requiere aplicar los conocimientos y capacidades adquiridas en diferentes contextos en función del contexto definido por la necesidad de tomar decisiones puntuales. Por otra parte, no siempre es posible plantear el desarrollo de los conocimientos y capacidades necesarios para la toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional desde el currículo, ya que ello depende del grado en que los profesores estén dispuestos a implicarse. Por ambas razones, parece necesario que los orientadores puedan planificar, en la medida de lo posible en colaboración con los tutores, programas específicos a través de los que intentar contribuir a que alumnos y alumnas adquieran los conocimientos y capacidades mencionados. No obstante, si la planificación de tales programas fuese la única contribución a la orientación, esto es, si se hiciese en paralelo al planteamiento curricular, estaría contribuyendo, por un lado, a que los alumnos considerasen las actividades de los mismos como algo secundario a su formación, lo que podría quitarles efectividad; y, por otro lado, a que los profesores considerasen que el desarrollo de las capacidades necesarias para la inserción socio-laboral no tiene que ver con ellos (Fernández, 1993).

Son numerosos los programas desarrollados para facilitar el desarrollo de la madurez vocacional que podrían adaptarse y utilizarse con la finalidad señalada (Álvarez Rojo, 1991; Pelletier y col., 1984). Salvador y Peiró (1986) revisaron un total de veintinueve programas cuyas principales características son el ser de intervención comunitaria, el considerar la toma de decisiones más como un proceso que como un hecho aislado, el utilizar diversas técnicas de información ocupacional, el utilizar técnicas diversas para facilitar el autoconocimiento y la clarificación de valores y el contar frecuentemente con la ayuda de los profesores para su realización. Sus promotores, además, han señalado con frecuencia la necesidad de incorporar al currículo los objetivos y actividades recogidos en tales programas (Jones, 1977). La evaluación de este tipo de programas se ha hecho normalmente mediante cuestionarios de madurez vocacional, siendo los efectos principales de su aplicación el cambio de actitudes más que el cambio en los conocimientos y estrategias empleados en la decisión, aunque a veces también se han detectado estos cambios. En cualquier caso, trabajar desde este nivel de prevención requiere, por lo que a la evaluación se refiere, que el orientador evalúe

y valore el programa de acuerdo con los criterios que se exponen en el Capítulo 5, de modo que el uso reiterado del programa mejore y pueda hacerse con garantías crecientes de efectividad.

### *Tercer nivel de prevención: Evaluación para el asesoramiento individualizado*

Tanto si los profesores han integrado de modo sistemático en el currículo actividades para facilitar el desarrollo de la madurez vocacional, no es infrecuente que muchos alumnos no sepan qué opción tomar cuando llega el momento de tomar decisiones que afectan a su futuro académico y profesional. En estos casos es preciso facilitar ayuda personal basada en una evaluación individualizada. Ahora bien, cuando esto ocurre, ¿desde qué supuestos plantear la evaluación de modo que puede ofrecerse al alumno o alumna una ayuda eficaz?

Los alumnos o alumnas que acuden al orientador para pedir ayuda en relación con las materias optativas a elegir, en relación con el tipo de bachillerato que más les conviene o con el tipo de carrera que más se ajusta a sus condiciones personales deberían ser capaces de tomar las correspondientes decisiones tras un proceso de reflexión. A lo largo del mismo, deberían esclarecer qué objetivos quieren conseguir a la larga –por ejemplo, lograr un trabajo que les permita ganar dinero, hacer algo que les permita conseguir prestigio, hacer algo que les permita ser socialmente útiles, hacer algo que les guste por sus características (riesgo, novedad, posibilidades que abre al conocimiento), etc.–, y determinar los caminos alternativos de los que disponen para conseguir esos objetivos –qué estudios les pueden llevar a conseguir una inserción socio-laboral que posibiliten alcanzar sus metas–. A continuación, debería examinar las posibles consecuencias positivas y negativas a corto, medio y largo plazo que supone optar por una u otra alternativa y decidir tras ponderar unas y otras en base a los valores que resultan prioritarios para él o ella. Y todo ello sin olvidar que las condiciones que ha tenido en cuenta al decidir pueden cambiar, lo que puede exigir en el futuro tomar nuevas decisiones. En consecuencia, si un alumno o alumna van al orientador es porque algo ha fallado en este proceso. Por ello, si éste quiere *ayudarles a que ellos decidan*, ha de acompañarles en su proceso de reflexión, tratando de identificar con ellos el origen de su indecisión, de modo que sea posible sugerirle después modos de considerar el problema que le faciliten superarla.

Campbell y Cellini (1981) han clasificado los problemas a los que se enfrentan los alumnos en el proceso de decisión vocacional en:

- a) *Problemas debidos al miedo a tomar decisiones*. En este caso estarían los alumnos que demandan ayuda porque, siendo conscientes de que han de tomar una decisión, les asusta tener que asumir la responsabilidad de hacerlo. Son los



sujetos que preguntan siempre ¿qué hago? y que esperan que otro decida por ellos. Normalmente les asustan las consecuencias negativas que pueda tener tanto el hecho de *manifestar* su decisión –lo que se manifiesta cuando un sujeto dice “No sé qué hacer. Me gustaría hacer X, pero no sé qué pensarán mis padres. Como siempre, a lo mejor estoy equivocado”– como las posibles consecuencias de la misma –lo que se manifiesta cuando insisten en decir ¿Y si después resulta que me he equivocado, sale mal y no encuentro trabajo?–

- b) *Problemas relacionados con la consecución y organización de la información.* Un problema frecuente, pero tal vez el de solución más fácil, es el que deriva de la ausencia de información adecuada, especialmente la relativa al mundo educativo y al mundo del trabajo, y del desconocimiento de sobre cómo conseguirla. Cuando llega el momento de decidir, son muchos los alumnos que demandan información sobre carreras, salidas laborales, etc. También es frecuente que pidan información sobre sí mismos. ¿Para qué puedo valer?, preguntan. En estos casos lo que procede es poner a disposición de los alumnos la información relevante o los medios de acceder a ella.
- c) *Problemas relacionados con el proceso de generación, selección y valoración de alternativas.* Si el alumno sólo considera algunas alternativas a la hora de elegir, puede enfrentarse a la *incertidumbre* debido a la carencia de información sobre otras posibilidades. Si por el contrario posee un exceso de información o no tiene claras sus preferencias, puede enfrentarse a un problema de *complejidad* que no sabe cómo manejar. Finalmente, el problema de indecisión puede deberse al *conflicto* generado por la discrepancia entre los propios valores e intereses, que sugieren un tipo de opción, y los de las personas del entorno del sujeto que podrían verse afectadas por su decisión y con los que el sujeto desearía no tener que enfrentarse.

El orientador debe, pues, ayudar al alumno o alumna a identificar a qué tipo de dificultades experimenta y, posteriormente, a superarlas. Este proceso se ha afrontado desde distintos supuestos revisados por Rivas (1988), supuestos que aparecen recogidos en el Cuadro 4.3, y que tienen implicaciones diferentes para el planteamiento y desarrollo del proceso de evaluación psicológica.

Como puede comprobarse, con excepción del enfoque evolutivo estos enfoques son los mismos que se han examinado en los capítulos 2 (rasgo) y 3 (psicodinámico, humanista y cognitivo-conductual). Aplicados a los problemas de asesoramiento vocacional, difieren en distinto grado en los supuestos sobre cuál debe ser el objetivo del mismo, sobre las variables a que hay que prestar atención por ser las relevantes, sobre la forma de conceptualizar inicialmente el estado inicial del alumno, sobre el modo en que se reparten los roles de asesor y asesorado a lo largo del proceso, sobre los instrumentos de evaluación a utilizar, sobre cómo plantear la comunicación verbal, sobre cómo interpretar la información,

sobre cómo usarla para ayudar al alumno, y sobre en el grado en que el asesor debe implicarse en la decisión final.

Cuadro 4.3. Enfoques principales del asesoramiento vocacional (A partir de Rivas, 1988).

*Enfoque basado en la teoría del rasgo.*

Se parte del supuesto de que cada tipo de profesiones tiene características que le hacen particularmente apto para satisfacer las necesidades de unos sujetos y no de otros, por lo que la base del proceso de asesoramiento debe ser maximizar el ajuste entre las características personales –fundamentalmente los rasgos (motivaciones, intereses, aptitudes, etc.) por su mayor estabilidad– y las características del mundo educativo y profesional. Con este fin se utilizan instrumentos y modelos de actuación cuya validez predictiva sea la mayor posible, de modo que pueda saberse si un sujeto posee las condiciones que posibilitarán su satisfacción y su éxito en un campo profesional determinado.

*Enfoque basado en la los supuestos psicodinámicos.*

Aunque el psicoanálisis no ha afrontado directamente el tema de la orientación vocacional, diversos autores consideran que una forma sublimada de satisfacer las necesidades personales viene dada por el tipo de trabajo por el que se opta. Las necesidades no satisfechas proporcionan la energía que es preciso canalizar. Por otra parte, los procesos de identificación explicarían la canalización de dicha energía hacia profesiones específicas. Cuando se plantean problemas de decisión se considera que se deben básicamente a la falta de ajuste personal. Por ello, el asesoramiento trata de buscar este ajuste, considerándose como secundario el problema estrictamente vocacional. El trabajo de Roe (1957), autora que sitúa la vocación en el contexto de la búsqueda de satisfacción de las necesidades básicas, ilustra este planteamiento.

*Enfoque basado en la orientación humanista.*

A través de sus diversos trabajos, Rogers (1951, 1961) defiende que para poder ayudar a otra persona es preciso admitir que el sujeto tiene suficiente capacidad para afrontar de forma constructiva todos los aspectos de su vida. Los problemas surgen cuando el sujeto no tiene una clara percepción de sí mismo. Debido a ambos hechos, el objetivo de la relación de ayuda debe ser ayudar al sujeto a *que él clarifique sus percepciones* respecto a sí y al mundo que le rodea. Para ello se considera que el diagnóstico psicológico es innecesario y puede convertirse en un obstáculo.

Por el contrario, la clave de la ayuda está en las características de la propia relación terapéutica. Durante ésta, el asesor debe comprender al cliente, empatizar con él y aceptarle incondicionalmente. Se supone que estas condiciones facilitan el que el sujeto vaya desplegando progresivamente los conceptos y sentimientos respecto a sí mismo, lo que facilita la autopercepción que puede llevar a la resolución de los problemas. Como en el caso del enfoque basado en supuestos psicoanalíticos, el consejo vocacional estrictamente hablando es secundario, ya que se considera que cuando el sujeto alcanza una percepción clara de sí mismo, el problema de la opción vocacional se resuelve por sí sólo.

*Enfoque evolutivo del asesoramiento vocacional.*

Este enfoque, cuyo principal representante es Super (1953, 1969) subraya ante todo el hecho de que la orientación vocacional que el sujeto adopta es el resultado de un proceso madurativo que se extiende a lo largo de toda la vida y en el que se toman distintas decisiones. Este proceso pasa por distintas etapas, a través de las cuales es posible orientar el desarrollo, facilitando la maduración de habilidades e intereses, la confrontación con la realidad y el desarrollo de un autoconcepto realista y positivo. En este contexto el asesoramiento se plantea como ayuda no tanto para la solución de problemas puntuales cuanto para facilitar la adquisición de los conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que pueden permitir al sujeto tomar decisiones de forma autónoma, situándolas en el contexto de su proyecto vital (proyecto de desarrollo de la carrera). El marco desde el que se valora la madurez tiene en cuenta, por un lado, las aportaciones del modelo del rasgo –un sujeto es tanto más maduro cuanto más se ajustan sus características a las características del mundo educativo y laboral–; pero, por otro lado, se considera que ese ajuste puede cambiar en la medida en que varíen las condiciones educativas y laborales. Por ello, se considera también un elemento de madurez el grado en que el sujeto asume la posibilidad de tener que corregir e incluso modificar sus decisiones, previendo y afrontando las consecuencias de este cambio.

*Enfoque basado en presupuestos cognitivo-conductuales.*

El supuesto básico de este enfoque es que la toma de decisiones vocacionales es el resultado del modo en que se afronta la solución de un problema. A su vez se considera que la forma en que una persona intenta solucionar distintos tipos de problema depende de los conocimientos y estrategias de que dispone, adquiridos a lo largo de su historia personal, de las metas que persigue al afrontarlo así como de la forma en que se representa la situación particular de decisión. Como en otras situaciones, al afrontar el problemas las personas pueden experimentar distintas dificultades que pueden tener que ver con el modo en que el sujeto se representa el problema, con los conocimientos y estrategias de que dispone para resolverlo así como con las metas que considera que están en juego.

En consecuencia, el asesoramiento busca ayudar al sujeto a representarse adecuadamente el problema, examinando el papel que su modo de representárselo, las emociones que generan las distintas opciones y las características personales y contextuales juegan en el mismo. Posteriormente intenta ayudar al alumno a decidir buscando la congruencia entre los distintos elementos que intervienen en su problema vocacional (Rivas, 1988).

No existe, pues, un enfoque unificado. Creemos, sin embargo, que no es indiferente actuar desde uno u otro enfoque. Dado el carácter de cambio vertiginoso a que está sometido el mundo laboral, enfocar el asesoramiento como proceso encaminado a determinar el ajuste entre exigencias profesionales y características personales, como sugiere el enfoque centrado en la consideración de los rasgos psicológicos, parece, cuando menos, arriesgado. Esto no quita que la información que se pueda recoger en base a las técnicas de evaluación desarrolladas dentro de este enfoque no pueda ser útil si se la interpreta desde otros supuestos. Por otra parte, aun cuando la consecución del equilibrio psicológico basado en la resolución de los conflictos personales pueda favorecer la toma de decisiones vocacionales, como sugiere el enfoque psicodinámico, creemos que enfocar el proceso de asesoramiento desde esta perspectiva excede en la mayoría de los casos a lo que demanda la naturaleza de los problemas de decisión que se plantean en el contexto escolar, que suelen tener más que ver con los componentes de la madurez vocacional descritos. En cuanto a la necesidad de respetar la libertad y responsabilidad final del sujeto en el proceso de decisión como condición para facilitar la maduración del mismo y la solución de sus problemas vocacionales, como subraya el enfoque humanista, es algo a lo que no se puede renunciar cuando el objetivo del asesoramiento va más allá de la solución de un problema puntual y pretende facilitar la adquisición de capacidades para la inserción socio-laboral. Sin embargo, con frecuencia lo que ocurre es que muchos alumnos, aparte de que puedan o no tener problemas más o menos generales en su personalidad, necesitan ayudas específicas para resolver los problemas concretos de decisión que se les plantean, punto al que el enfoque mencionado no da respuesta. De hecho, como señala Rivas: "Hay un elevado porcentaje de alumnos con los que no es posible seguir las pautas de maduración y auto-aceptación no directiva... comprobamos como la ansiedad aumentaba en la medida en que el sujeto percibía que no le íbamos a dar resuelto el problema de elección" (Rivas, 1988, pág. 127).

A nuestro juicio, el planteamiento del proceso de asesoramiento que más se ajusta a los objetivos educativos que, como hemos dicho, buscan no sólo resolver problemas puntuales de decisión, es el propuesto por los enfoques evolutivo y cognitivo-conductual. Si bien los conceptos que se utilizan son diferentes, en la

práctica el planteamiento es bastante similar. En ambos casos se plantea el asesoramiento como un proceso encaminado a facilitar la solución de un problema que se manifiesta y se concreta en la indecisión. Por ello, se busca analizar el modo en que el sujeto define el problema, la claridad con que se representa la naturaleza y el valor de las metas a conseguir y la efectividad y valor de los medios a emplear, los factores que pueden estar influyendo en la indecisión y las estrategias adecuadas para resolverlo. También se busca que el sujeto examine los supuestos desde los que afronta el problema, ayudándole a considerar los elementos que no ha tenido en cuenta; sugiriéndole, si es preciso, la redefinición de los objetivos y la consideración de estrategias alternativas para alcanzarlos. Se posibilita que acceda a nueva información que le permita una valoración más adecuada de las alternativas que tiene, sugiriéndole la posibilidad de reexaminar sus prioridades y mostrándole estrategias mediante las que puede afrontar la incertidumbre y la complejidad que pueda encerrar la situación o manejar los conflictos que puedan estar dificultando la elección. Finalmente, se busca que adquiera nuevos conocimientos y estrategias que posibiliten el afrontamiento autónomo de los problemas de toma de decisión. Dada las características del planteamiento descrito, consideramos preferible afrontar el asesoramiento individual, siempre que se demande en el contexto escolar, de acuerdo con el mismo, tal y como hemos ilustrado en detalle en otro de nuestros trabajos (Alonso-Tapia, 1995, cap. 6).

### **2.3. El contexto social y el marco legal condicionan la evaluación**

#### *2.3.1. Implicaciones del contexto social*

El contexto social concreto constituido por profesores y padres de alumnos en que el orientador realiza su trabajo condiciona, a menudo de modo determinante, el trabajo del orientador y dentro de él, tanto el proceso de evaluación psicológica como el grado y modo de utilización de los resultados. Y lo mismo ocurre con el marco legal no sólo porque impone ciertos modos de trabajo sino, como veremos, por las expectativas que tiende a generar en la comunidad educativa –profesores y padres– respecto al trabajo del orientador y al modo de resolver los problemas.

#### *Características del profesorado: implicaciones para la orientación y la evaluación*

Por lo que se refiere al profesorado, a lo largo de las páginas anteriores hemos señalado repetidamente la importancia que tiene la evaluación del contexto definido por sus pautas de actuación cotidiana y por el currículo que tratan en desarrollar, a fin de determinar qué ayudas proporcionar a los alumnos y alumnas con problemas. También hemos señalado que profesores y profesoras son

quienes deben proporcionar las ayudas sugeridas por la evaluación. Ellos son quienes pueden modificar, mediante ajustes curriculares de distinto tipo, el contexto que crean en sus clases. Sin embargo, aunque son muchos los profesores y profesoras que aceptan de buena gana llevar a cabo las modificaciones requeridas, en otros muchos casos no es fácil para el psicólogo conseguir que el profesorado se implique del modo deseable tanto en la evaluación como en la respuesta a las necesidades especiales de los sujetos evaluados, dificultad que se debe a distintas razones.

Primero, en muchas ocasiones el profesorado, al demandar ayuda para un alumno o alumna espera que sea el orientador quien les resuelva el problema justificando la demanda de profesores de apoyo, pero sin necesidad de participar ellos en la evaluación y, mucho menos, sin tener que cambiar su forma habitual de trabajar. A esta demanda contribuyen, por un lado, las dificultades que plantea al profesorado tener que tratar con alumnos que les hacen ir más despacio de lo que quisieran, a los que no saben atender porque les perturban el orden en la clase o por sus necesidades permanentes de apoyo especial y, por otro lado, las expectativas que puede generar –sin que se haya pretendido– el marco legal establecido al señalar la posibilidad de desdoble de grupos de modo que uno sea atendido por un profesor de apoyo, o de otro tipo de atención que pueda darse sin necesidad de modificar el contexto creado por la forma de trabajar en el aula.. En otras ocasiones no es infrecuente que haya algunos miembros del profesorado que se pregunten qué les puede aportar un orientador y que, si demandan ayuda en relación con algún alumno, lo hagan con cierto escepticismo. Estas expectativas suelen dar lugar a una colaboración inadecuada con el orientador e incluso, a una actitud de desconfianza, pues se ve a éste último como alguien que amenaza la propia estima, al pretender evaluar la adecuación de lo que se hace o no en clase.

Otras veces, el profesorado puede mostrarse entusiasta y dispuesto a colaborar. Sin embargo, especialmente a la hora de poner en marcha las pautas de actuación que se derivan de los resultados de la evaluación, puede presentar resistencias por varias razones:

- Porque para que una persona se decida a cambiar suele ser necesario que constate la inadecuación de aquello que debe cambiar. En este caso, pues, es preciso constatar que la metodología propia no facilita la solución del problema del sujeto evaluado.
- Porque aunque se constate la inadecuación o insuficiencia de la misma, no se abandonan hábitos que han resultado útiles, aunque sólo sea parcialmente, sin conocer formas de actuar más eficaces.

- Porque no basta con conocer en teoría cómo actuar. Se necesita la seguridad que da el dominio práctico de la nueva metodología, algo cuya adquisición puede requerir tiempo y, a menudo, el apoyo de personas especializadas.

Las actitudes y necesidades del profesorado a las que acabamos de hacer referencia tienen implicaciones importantes para la actividad del orientador tanto en relación con la evaluación como con el resto de la actividad orientadora. La posible presión de los profesores puede inducirle a afrontar la evaluación desde supuestos y objetivos distintos a los expuestos a lo largo de este capítulo, haciendo que tienda a cambiar a los sujetos evaluados desde fuera del sistema o desde dentro pero sobre la base de apoyo que implican sacar al alumno de su grupo de clase, hecho que, aunque recomendable y necesario en ocasiones, no ayuda al profesorado a mejorar el contexto en el que los alumnos deben realizar su trabajo.

Por otra parte, los cambios no se pueden imponer. Es preciso que se basen en la colaboración y la representación compartida de los problemas, tarea que no es fácil, como ha puesto de manifiesto Sánchez (2000). La evaluación es desde el comienzo intervención, lo que significa que, antes de evaluar, de definir conjuntamente el problema y de que los profesores acepten nuestras sugerencias sobre cómo actuar, es preciso establecer una relación que facilite esta tarea, algo similar a lo que ocurre cuando la evaluación se realiza en el contexto clínico. En consecuencia, si se desea que la evaluación psicopedagógica se oriente de acuerdo con los principios descritos a lo largo del módulo, es necesario que los orientadores pongan en marcha estrategias de actuación conducentes a una adecuada colaboración recíproca con el profesorado. Por fortuna, los estudios sobre aprendizaje y cambio de actitudes, así como sobre el modo en que cambian las personas cuando trabajan formando parte de un sistema como es la escuela, permiten deducir algunas estrategias útiles con el propósito mencionado, estrategias que deben tener presentes los orientadores a la hora de la evaluación y, en general, al afrontar el resto de las tareas de orientación (Alonso-Tapia, 1997; Bassedas, 2007). En concreto, cabe mencionar las siguientes:

- *Partir de la escucha atenta de la demanda de ayuda.* Esta tarea implica ante todo tratar de identificar no sólo el modo en que el profesor se representa el problema y sus causas, sino también el modo en que lo experimenta emocionalmente y las expectativas con que acude al orientador.
- *Implicar a los profesores, desde el momento en que plantean la demanda, en el proceso de evaluación e intervención.*- La clave para ello es plantear el proceso como “Vamos a ver cómo podemos analizar y afrontar el problema” y no “Voy a evaluar al sujeto”. Conseguir esta implicación proporciona unas experiencias comunes que facilitan el que el profesor o profesora pueda comprender la razón de las dificultades del sujeto evaluado.

- *Mostrar a los profesores las condiciones en que puede ser adecuado actuar del modo en que lo vienen haciendo.*– Actuar de este modo transmite aceptación y valoración positiva de la persona que plantea la demanda, y evita que se sienta amenazada en su sentido de competencia profesional y en su autoestima, aunque luego sea preciso ayudar constatar que en este caso actuar así está contraindicado.
- *Pedir a los profesores, dentro del proceso de evaluación, que actúen de modos distintos para ver cómo reacciona el alumno o alumna evaluado.*– Esta estrategia puede resultar útil por dos motivos. Primero, porque posibilita determinar en qué medida los alumnos se benefician de las ayudas que se sugieren y, segundo, porque permite que los profesores vean en qué medida resulta eficaz cambiar de pauta de actuación, lo que favorece el que se convengan por sí mismos.
- *En caso de sugerir una estrategia de intervención, mostrar en la medida de lo posible no sólo qué hacer, sino cómo y porqué.*– Los profesores y profesoras son profesionales que necesitan saber por qué hacen lo que hacen y cómo hacerlo. En consecuencia, hacer explícitos los supuestos que justifican las estrategias que sugerimos puede contribuir a que las apliquen con mayor convicción.
- *Facilitar desde el planteamiento del conjunto de las actividades de orientación la toma de conciencia de los presupuestos desde los que realiza la evaluación.*– La evaluación psicológica no es la única función de los orientadores. Existen otras funciones a través de cuyo desarrollo es posible compartir con el profesorado los presupuestos desde los que abordar diferentes tipos de problemas, lo que puede crear un contexto favorable a la aceptación del planteamiento e implicaciones de la evaluación psicológica.

#### *Características de la familia: implicaciones para la evaluación psicopedagógica*

La consecución de los objetivos educativos por parte de los alumnos no depende sólo de lo que se hace en la escuela. Los padres influyen de modo notable primero en la propia escolarización y después, creando contextos que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje, contextos que dependen de varios factores (Alonso-Tapia, 2005c; Harrington y Bailey, 2003; Kazdin, 1997; Peacock y Collet, 2010; Planas, 2007):

- *De los mensajes* mediante los que los padres subrayan qué debe valorarse y que no, mensajes que pueden influir en las metas que sus hijos persiguen con trabajo escolar.



- *De la forma en que responden ante los éxitos y fracasos de los hijos*, reacciones que subrayan también qué es lo que se valora y lo que está en juego, y que influyen tanto en las actitudes de éstos frente al aprendizaje como en su autoestima y equilibrio emocional.
- *Del grado en que ayudan a sus hijos en sus aprendizajes escolares de modo directo –asesorándoles– o indirecto –creando contextos que induzcan a estudiar y que eviten la dedicación a otras actividades–.*
- *Del modelo que ofrecen a sus hijos con su propio comportamiento*, respecto al valor de aprender, a las formas mediante las que afrontar las dificultades, etc.
- *De los problemas de tipo económico, social y de convivencia que se plantean en el seno de la familia*, problemas que en cuanto que pueden afectar negativamente a las condiciones que los hijos necesitan para aprender.
- *De las actitudes que muestran ante las necesidades de sus hijos –sobre todo si son necesidades especiales permanentes–*, actitudes manifiestas en los modos de interacción con aquéllos y que pueden condicionar la respuesta de los niños frente a la escuela, lo que en ella se enseña y los valores que pretende transmitir.

En consecuencia, el evaluador necesita obtener información relevante sobre los factores de tipo familiar que pueden afectar al progreso académico y personal de los alumnos que han de evaluar. Para ello necesita contar con modelos y estrategias que le guíen a la hora de buscar e interpretar la información relevante, de modo que implique a los propios padres, en la medida de lo posible, en la respuesta educativa. Desde qué modelos específicos hacerlo y qué procedimiento seguir a la hora de recoger, integrar y usar la información es algo que depende en buena medida de la naturaleza específica de los problemas (Alonso-Tapia, 2005c, *en prensa-e*; Harrington y Bailey, 2003; Kazdin, 1997; Peacock y Collet, 2010), por lo que no va a ser desarrollado aquí. Sin embargo, sí consideramos necesario señalar que, al igual que ocurría con el profesorado, cuando las familias acuden al psicólogo o cuando éste, desde el centro o desde los servicios de orientación llama a los padres porque su hijo o su hija presentan algún problema cuya evaluación y solución exige su participación, las actitudes de los padres frente al problema y su capacidad de colaboración y respuesta varía mucho. En consecuencia, teniendo en cuenta que la evaluación es desde el comienzo intervención, es preciso prestar atención durante el proceso de evaluación al modo en que se establece la relación cuyas características y los efectos de las mismas se estudian fundamentalmente en el marco de la entrevista con las familias. Peacock y Collet (2010). Planas (2007) y Alonso-Tapia (*en prensa-c*) han descrito las características aludidas, por lo que no vamos a describirlas aquí.

### 2.3.2. *Implicaciones del marco legal*

La última de las coordenadas de la orientación educativa y, dentro de la misma, de la evaluación psicológica es la eventual existencia de un marco legal que la regule. No siempre existe una normativa al respecto y, aun existiendo, puede variar de una comunidad a otra y dentro de una comunidad, en distintos períodos históricos. Por otra parte, podría afectar sólo al trabajo a realizar en centros bajo control estatal o a la evaluación realizada en cualquier tipo de centros. La ley asigna fundamentalmente tres funciones a los orientadores: La realización de la evaluación psicopedagógica, la determinación de los apoyos al proceso de enseñanza y aprendizaje y la orientación escolar y profesional. Por lo que se refiere a la primera, en el Cuadro 4.2 incluimos los principales elementos a que debe atender, según la orden a través de la que se ha regulado recientemente el funcionamiento de los servicios de orientación y dentro de ellos, los distintos procesos de evaluación para el ámbito en que mantiene las competencias en educación (Ministerio de Educación, 2010).

Cuadro 4.2. Algunas características que debe tener la evaluación psicopedagógica (EP) de acuerdo con la normativa legal (BOE 6-4-2010, p.31.358ss)

1. La EP se entiende como un proceso de recogida análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno... y el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar necesidades educativas,,,
2. La EP deberá realizarse en base a la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con sus compañeros en el contexto escolar y con la familia...
3. Se realizará para determinar la necesidad de apoyo educativo que tiene el alumno que presenta necesidades educativas especiales.
4. La EP debe recoger información:
  - a) Del alumno: Características individuales, desarrollo personal y social, historia educativa y escolar, competencia curricular, estilo de aprendizaje y necesidad específica de apoyo educativo.
  - b) Del contexto escolar: Análisis de los factores que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno, y de las relaciones con los profesores y compañeros...
  - c) Del contexto familiar y social: Características de la familia y de su cooperación con el centro...

Como podrá comprobarse, esta orden refleja en buena medida los supuestos descritos en este capítulo, por lo que puede ser de notable ayuda a los psicólogos que trabajen como orientadores en las comunidades mencionadas. No obstante –insistimos– la normativa puede cambiar, por lo que lo importante es que el psicólogo orientador conozca los condicionantes que pone a su trabajo. En cualquier caso, su existencia define unas condiciones para la realización de la evaluación que es preciso tener presentes por varias razones. Primero, en la medida en que las prescripciones de la normativa sean coherentes con los supuestos desde los que los orientadores planteen la evaluación, aquélla servirá de apoyo para la actuación de éstos ante la comunidad educativa. Segundo, la normativa legal podría establecer prioridades de actuación sobre la base de criterios ajenos a los que se derivan de los supuestos psicológicos descritos en este capítulo. Si así fuese, aunque desde el punto de vista organizativo el orientador tenga que atenerse a los mismos, es importante que sea consciente de dos cosas. Ante todo, de la necesidad de dar prioridad a los criterios derivados del trabajo científico a la hora de la toma de decisiones sobre qué y cómo evaluar y en qué dirección trabajar al decidir cómo intervenir, pues no hacerlo afectaría a la validez y utilidad de todo el proceso. Es la ciencia la que debe inspirar la política y no al revés. Pero, además, es preciso ser consciente de que, en cualquier caso, la normativa legal define ciertas condiciones para la solución de un problema, el de proporcionar a alumnos y alumnas las ayudas necesarias para progresar, algo que es improbable que no sea admitido por cualquier legislador. Nos parece importante hacer explícitas estas ideas para que los futuros psicólogos y orientadores afronten los procesos de evaluación psicológica sobre los que hay legislación sin olvidar la prioridad de los criterios que derivan de la evidencia científica.

### **3. EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: A MODO DE CONCLUSIÓN**

Como resumen de las implicaciones para la evaluación psicológica derivadas de los supuestos descritos hemos de señalar los siguientes puntos.

- a) El primer principio en el que debe basarse la actuación del orientador y dentro del mismo, la forma de plantear la evaluación psicológica, es que el *objetivo* al servicio del que ambos deben plantearse es el de *buscar qué tipos de ayudas han de darse desde la institución* a los diferentes alumnos para que puedan progresar, de modo que nadie quede excluido. No se trata, pues de seleccionar o clasificar sino de facilitar el cambio.
- b) Sobre la base del principio anterior, en un primer momento *la evaluación debería dirigirse a identificar los factores del entorno cotidiano creado por*

*los profesores y, eventualmente por los padres, que necesitan ser modificados, apoyando el trabajo en el primer nivel de prevención. Sobre este punto parece haber un notable consenso (Tilly-III, 2008)<sup>3</sup>.*

- c) Si es necesario trabajar por programas, tanto de carácter general como en grupos reducidos, lo que supone el *segundo nivel de prevención*, es necesario que el diseño de la intervención desde el comienzo vaya acompañado de un diseño riguroso de valoración no sólo de los resultados, sino también del proceso de implementación del programa, de forma que sea posible obtener evidencia no sólo de su grado de efectividad, sino también de las razones que pueden haber limitado la misma, de modo que puedan tomarse las decisiones adecuadas para modificarla.
- d) Si es necesario realizar una evaluación psicopedagógica o proceder al proceso de asesoramiento psicológico individualizado en el contexto de un proceso de evaluación para el consejo psicológico, lo que supone entrar en el *tercer nivel de prevención*, dado que las dificultades de los alumnos se presentan en torno a la adquisición de competencias diferentes –pensar, relacionarse, etc.–, parece necesario partir de modelos específicos basados en evidencia sustantiva sobre los procesos y factores responsables de la adquisición de los distintos objetivos así como sobre las formas de intervención disponibles que sugieran en cada caso qué información buscar y cómo proceder para ello.
- e) Dado que la finalidad fundamental del psicólogo es buscar ayudas para el sujeto individual, *no parece adecuado que la evaluación se centre en la comparación entre sujetos*, excepto para determinar si existe el problema. En algunas ocasiones pueden existir dudas respecto al hecho de que los alumnos presenten realmente los problemas que originan la demanda. Por ejemplo, posibles retrasos en el lenguaje, etc. En estos casos, sólo como elemento confirmatorio previo de la existencia del problema, pero nunca como elemento prioritario ni exclusivo del proceso de evaluación, conviene la utilización de técnicas a través de las que categorizar al sujeto.

---

<sup>3</sup> En relación con este punto queremos señalar que el hecho de que no siempre haya instrumentos suficientemente adecuados para el trabajo en los tres niveles de prevención, especialmente para el primero en que hay que evaluar las características específicas reales y percibidas del contexto docente (aula), de la escuela en su conjunto o del contexto familiar, abre una de las direcciones en que la investigación al servicio de la evaluación psicológica en el contexto escolar es más importante, motivo por el que nuestro grupo de investigación está trabajando en la misma, habiendo obtenido algunos resultados prometedores (Alonso Tapia y Fernández, 2008, 2009; Gómez, 2009).

- f) Dado que los problemas se presentan en relación con objetivos cuya consecución o no se manifiesta cuando el sujeto actúa en situaciones concretas, *parece prioritario evaluar a los sujetos cuando se encuentran en el contexto real en que los problemas aparecen*. Los problemas no surgen en abstracto, sino en condiciones específicas de trabajo académico o de relación interpersonal que los activan, aunque no sean sus únicos determinantes. Debido a este hecho, si se quiere identificar los condicionantes contextuales del problema, es preferible obtener la información en el propio contexto en que surge.
- g) Dado que los problemas se presentan en el contexto de cursos de acción, en el caso de tener que evaluar a los sujetos fuera del ámbito habitual, el aula, *parece necesario observar el proceso de afrontamiento de las tareas y el modo en que cambia en respuesta a diferentes ayudas*, más que el resultado final de su actuación. Tanto en el aula como fuera del aula, los problemas no surgen normalmente como respuesta a una situación aislada, sino que son el resultado de la interacción de diferentes factores contextuales y personales que actúan en diferentes momentos de los procesos de aprendizaje e interacción como, por ejemplo, las metas que se persiguen, la información a que se atiende, la forma en que se interpreta, las estrategias de que se dispone, la supervisión de la propia actividad, etc. Debido a que los factores mencionados actúan en diferentes momentos y a que el problema puede deberse a alguno de ellos en particular, parece necesario identificar en qué momento del proceso aparece la dificultad y debido a qué factores, si se desea que las ayudas se centren en los recursos necesarios y eficaces para posibilitar la superación del problema.
- h) Dado que los problemas se plantean a alumnos que afrontan tratando de construir activamente representaciones y significados durante el proceso de aprendizaje y de relación interpersonal, *parece necesario determinar no sólo qué hace o puede hacer el alumno, sino desde qué representaciones y por qué motivos lo hace*.— No es lo mismo identificar un problema y sus determinantes contextuales que las razones y representaciones del sujeto para actuar como lo hace. Lo que puede parecer un problema de razonamiento puede ser, en realidad, una forma de pensar lógica si se atiende a otras premisas y propósitos. No se puede, pues, explicar adecuadamente el problema sin considerar las representaciones y motivos desde los que actúa el alumno.

- i) Dado que los problemas relacionados con el aprendizaje de capacidades se presentan cuando los alumnos trabajan en el contexto de un currículo cuya concreción final es responsabilidad de la propia escuela, *parece necesario examinar si el modo de concebir y organizar los objetivos curriculares constituye un obstáculo para el progreso.*
- j) Dado que los *profesores* y, eventualmente, los *padres* son quienes han de proporcionar a los alumnos las ayudas necesarias para progresar, *es cuando menos conveniente que unos y otros participen activamente en el proceso de evaluación*, de modo que les resulte más fácil entender la naturaleza del problema y de las ayudas que deben proporcionar. En el caso del profesorado, la participación a que hacemos referencia es no sólo conveniente sino también necesaria si se tiene en cuenta que el objetivo de la actuación del orientador no es sólo ayudar al alumno o alumna con problemas, sino contribuir a una actuación preventiva centrada en la modificación del contexto escolar, modificación que se ve facilitada si los profesores se han implicado activamente a lo largo del proceso.

### *LECTURAS COMPLEMENTARIAS*

**Alonso Tapia, J. (En prensa). Evaluación psicopedagógica e intervención educativa. Madrid: Síntesis.**

Esta obra constituye un manual básico, con muchos ejercicios prácticos, para profundizar en cómo abordar a la hora de evaluar y de intervenir los principales problemas con los que se enfrenta el orientador escolar: problemas de motivación, de aprendizaje de la lectura y de las matemáticas, de dificultades al estudiar, de conducta –no sólo en el aula, sino en la vida cotidiana, como es el caso de los menores infractores– y de toma de decisiones a la hora de elegir el futuro académico y profesional. Especialmente ilustrativos son los capítulos sobre evaluación del entorno escolar y familiar.

**Peacock, G.G. y Collet, B.R. (2010). Collaborative home/school interventions. Evidence-based solutions for emotional, behavioral and academic problems. Nueva York: Guilford.**

Como su título indica, en línea con el enfoque defendido en el presente capítulo, este libro recoge numerosas propuestas prácticas cuya efectividad está demostrada para que la escuela y la familia aborden de forma colaborativa los problemas emocionales, académicos y comportamentales que pueden presentar los niños.

**Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong, M.J. (Eds.) (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge.**

Este libro es una excelente revisión de enfoques, proyectos y trabajos que muestran como afrontar desde la perspectiva de la psicología positiva y de forma preventiva muchos de los problemas emocionales, académicos y comportamentales que se presentan en el aula y en la familia.

**Thomas, A. y Grimes, J. (Eds.) (2008). *Best practices in School Psychology V (6 vols.)*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.**

Se trata de una obra casi enciclopédica, periódicamente actualizada, que ofrece a los psicólogos escolares modelos y propuestas de evaluación e intervención basadas en la evidencia, lo que supone un enfoque totalmente práctico. Importante como obra de consulta.







## Capítulo 5

# Evaluación Psicológica al servicio de la valoración de programas



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un tercer tipo de objetivos a cuya consecución contribuye la evaluación psicológica es la valoración de programas. Un programa es un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que distintos colectivos –organismos públicos, instituciones o personas– ponen en marcha para la consecución de sus objetivos. Por ejemplo, los responsables del tráfico de un país pueden poner en marcha un programa para concienciar a los ciudadanos de los riesgos de la conducción temeraria; una corporación municipal puede poner en marcha otro programa para conseguir que los vecinos contribuyan a la recogida selectiva de basuras depositándolas en distintos contenedores según su naturaleza; el departamento ministerial responsable del empleo decide financiar una serie de cursos de búsqueda de empleo para parados de larga duración; los responsables de la educación, por otra parte, pueden poner en marcha diferentes planes de formación del profesorado encaminados a que la acción de éstos, a su vez, mejore distintos aprendizajes en los alumnos; una empresa promueve de modo sistemático la realización de cursos de formación por parte de distintos grupos de empleados para mejorar la gestión, las relaciones humanas, la motivación y, a través de todo ello, el rendimiento de la empresa, etc.

Los programas pueden tener distinta efectividad, distintas consecuencias para diferentes personas, distinto costo y estar basados en diferentes supuestos teóricos. Así, por un lado, pueden permitir alcanzar los objetivos para los que fueron diseñados o no. Por ejemplo, los accidentes debidos a conducción temeraria pueden disminuir o no. No obstante, aun en el caso de que los objetivos no se alcancen, los programas pueden tener consecuencias positivas. Y tanto si los objetivos se alcanzan como si no, pueden tener consecuencias negativas no previstas. Además, las consecuencias pueden ser positivas o negativas dependiendo del colectivo que se vea afectado. Por ejemplo, aunque los profesores que han participado en un programa de formación encaminado a promover el uso de nuevas técnicas de evaluación no lleguen a aplicarlas al menos de modo inmediato, puede que introduzcan algunas de las tareas aprendidas en su trabajo de aula como medio de enseñar a pensar. Por otro lado, los objetivos a conseguir pueden ser de tal interés que, aunque la realización de un programa no haya permitido alcanzarlos e incluso haya tenido consecuencias negativas, sea necesario continuar con el programa, eso sí, mejorándolo para incrementar su efectividad y evitar las consecuencias no deseables. Este sería el caso, por ejemplo, de un programa encaminado a mejorar las pautas de conducción para evitar los accidentes de tráfico. Por otra parte, los programas tienen un costo que es preciso compensar con los beneficios de los mismos. Finalmente, los programas se diseñan sobre la base de consideraciones teóricas acerca de la capacidad potencial de las acciones que los integran para producir los cambios y conseguir los efectos deseados. Todos estos hechos proporcionan razones suficientes para que distintos colectivos tales

como patrocinadores, responsables, realizadores y receptores de los servicios del programa, estén interesados en la valoración de la calidad del mismo.

La valoración de un programa consiste en la “aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social para evaluar la conceptualización, diseño, realización y utilidad de los programas de intervención social” (Rossi y Freeman, 1993). Es una actividad interdisciplinar en la que pueden participar expertos de distintos campos. Sin embargo, los programas que se realizan a diferente escala tanto en el ámbito público como en el privado a menudo están encaminados a conseguir objetivos que tienen que ver con el cambio en el comportamiento de grupos de personas como meta final o que, aun teniendo objetivos finales de otro tipo como, por ejemplo, reducir la tasa de paro o incrementar el rendimiento económico de una empresa, precisan para la consecución de éstos actuar sobre las características de las personas que han de implementar el programa o que han de recibirlo o, al menos, tener en cuenta tales características para controlar sus efectos y poder alcanzar los objetivos perseguidos. Estos hechos hacen que sea necesaria la labor del psicólogo evaluador en distintos momentos del proceso de evaluación, dependiendo de la naturaleza y los objetivos del programa.

Los objetivos a conseguir por la evaluación en los casos señalados pueden ser de tres tipos que corresponden a las tres perspectivas generales desde las que, según Chelimski (1997), cabe considerar los objetivos de la valoración de programas:

- a) *Valoración para rendir cuentas.*— A veces un estudio de valoración se pone en marcha para rendir cuentas de la efectividad de la realización de un programa. Por ejemplo, las autoridades que han decidido financiar un programa de informatización de las escuelas pueden desear saber qué efectos ha tenido el programa. En este caso, la información recogida, organizada e interpretada por el psicólogo evaluador sobre, por ejemplo, el grado de alfabetización informática de profesores y alumnos, el grado de uso de los ordenadores por parte de los profesores en la mejora de la enseñanza y el grado de mejora en el aprendizaje conseguido por los alumnos atribuible al trabajo realizado con los ordenadores, debe contribuir a juzgar el valor del programa en función de sus efectos.
- b) *Valoración orientada al desarrollo.*— A menudo lo importante no es si el programa ha conseguido los efectos en una ocasión particular, sino conocer qué es lo que hace que funcione o no para corregirlo y que su corrección facilite el desarrollo progresivo del grupo, institución o entidad social que lo promueve. Por ejemplo, si se ha invertido dinero en la formación de parados de larga duración en estrategias de búsqueda de empleo y el programa ha sido inefectivo, o si se ha realizado una campaña de concienciación de los riesgos de la conducción temeraria y los accidentes debidos a la misma no se han reducido, puede

ser interesante saber por qué, a fin de corregir los defectos del programa en el futuro. En este caso, la información recogida, organizada e interpretada por el psicólogo evaluador debe contribuir a determinar no tanto si el programa funciona o no, sino por qué razones no funciona, de modo que pueda mejorarse.

- c) *Valoración orientada a incrementar la comprensión del comportamiento.*— En otras ocasiones el objetivo que se busca al valorar un programa es tratar de comprender qué ha pasado o, dicho de otro modo, cómo reaccionan las personas ante acciones como la emprendida. Por ejemplo, una institución educativa española puede plantearse la pregunta ¿qué pasaría si, de modo generalizado, en lugar de trabajar con el plan de exámenes tradicional se introduce de modo generalizado un sistema de evaluación de las producciones de los alumnos realizadas en el contexto de trabajo por proyectos, sistema conocido como “evaluación de portafolios”? Obviamente, la institución puede tener ciertas expectativas positivas que funcionan a modo de hipótesis y que pueden estimular la puesta en marcha del proyecto. Sin embargo, en la medida en que se trata de un sistema “importado” antes de implantarlo en todos sus centros puede hacerlo en uno solo de ellos para ver “qué pasa” a todos los niveles –reacciones de profesores, alumnos, padres, directivos del centro, etc. En estos casos, la información recogida, organizada e interpretada por el psicólogo evaluador debe contribuir a la creación de modelos capaces de explicar los fenómenos observados.

La consecución de los objetivos de la evaluación podrá servir así a las distintas funciones que se le pueden asignar tales como determinar si está justificado el esfuerzo y el gasto que ha supuesto la realización del programa, decidir si procede establecer nuevos objetivos o si es preciso continuar tratando de conseguir los mismos porque no se han alcanzado, mejorar el propio programa porque se supone que los objetivos que se persiguen con él son de valor permanente y es preciso seguir trabajando en esa dirección, justificar decisiones y contrastar teorías.

El hecho de que tener que evaluar y valorar programas y de que los objetivos de éstos sean diversos plantea un *problema*, a saber, *desde qué supuestos y mediante qué procedimientos y estrategias actuar*. ¿Qué modelos, procedimientos y estrategias tienen el suficiente aval científico para posibilitar un trabajo eficaz del evaluador en el proceso de valoración de programas?

## **2. SUPUESTOS, MODELOS Y CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

La evaluación de programas presupone un conocimiento del marco general en que ésta se plantea, a saber, de los modelos en que puede apoyarse y del contexto social e institucional que condiciona su realización, significado y utilidad potencial, contexto cuyos efectos más frecuentes se ponen de manifiesto a través

de la práctica de la valoración de programas, tal y como han mostrado entre otros Chelimsky y Shadish (1997), Cook (1997), Cook y Wittmann (1998), Fetterman y otros, (1996), Rossi y Freeman (1993) y Sechrest y Figueredo (1993). ¿Qué implicaciones tienen, pues, modelos y contexto para el trabajo del evaluador a la hora de valorar programas?

## **2.1. Supuestos y modelos en evaluación de programas**

Los programas no son sino intentos de resolver problemas aportando soluciones técnicas a los mismos y que, como todas las soluciones técnicas pueden ser mejorables, Por esta razón, es preciso definir de antemano los criterios sobre la base de los que poder valorar su efectividad y adecuación. Para ello es necesario considerar las aportaciones teóricas sobre la forma en que debe concebirse y realizarse la valoración de programas.

Los autores que han aportado y sistematizado teorías, estrategias y procedimientos diferentes sobre la base de los que articular la valoración de programas, así como los trabajos de revisión, síntesis y divulgación son numerosos. Cabe destacar, por ejemplo, los enfoques de Tyler (1942), Suchman (1967), Scriven (1967), Stake (1967, 1975), Stufflebeam y otros (1971); la recopilación de Cook y Reichardt (1982) sobre métodos cuantitativos y cualitativos en evaluación; la revisión, valoración y síntesis de Stufflebeam y Shinkfield (1985); los trabajos de revisión, reflexión y divulgación en relación con la valoración de programas en general de Chelimsky y otros (1997), Cook y Shadish (1986), Cronbach (1963, 1982), Fernández-Ballesteros (1995), Fetterman y otros (1996), Glass y Ellet (1980), Sechrest y Figueredo (1993) o con categorías específicas de valoración, como la relacionada con la valoración de la calidad de los programas de formación en la empresa (Ramírez, 1997) o con la de la calidad de la gestión concebida como programa de actuación (Criado y Vázquez, 1999). El estudio de los principales enfoques muestra que cada uno de ellos se ha desarrollado desde supuestos diferentes sobre su finalidad, para responder a preguntas distintas y buscando que las respuestas sean útiles a propósitos también distintos, como muestra el Cuadro 5.1.

Cuadro 5.1: Distintas finalidades de la valoración de programas.

<b>Autor</b>	<b>Foco</b>	<b>Pregunta</b>
Tyler (1942)	Valoración de la consecución de los objetivos	¿Se han alcanzado los objetivos del programa?
Cronbach (1963)	Valoración centrada en la comprensión de las decisiones	¿Qué decisiones se toman durante el programa y en base a qué criterios se toman?
Suchman (1967)	Valoración de las razones del éxito	¿A qué factores cabe atribuir los éxitos del programa?
Scriven (1967)	Valoración multidimensional del programa desde modelos	¿Cómo mejorar el programa? ¿Merece la pena este programa más que otros?
Stake (1967)	Valoración de efectos positivos y negativos	¿Cuáles son los efectos secundarios positivos y negativos no previstos?
Stufflebeam y otros (1971)	Valoración orientada al perfeccionamiento del programa	¿Cómo promover la comprensión de los fenómenos implicados y mejorar el programa?
Stake (1975) Guba y Lincoln (1981)	Valoración orientada a responder a distintas audiencias	¿Qué información sobre el programa necesitan las distintas audiencias a quienes puede interesar?
Fetterman (1996)	Autovaloración orientada al autocontrol y a la autoeficacia	¿Cómo lograr que las personas se ayuden a sí mismas y mejoren sus programas vía autovaloración?

Tyler, por ejemplo, trabajando fundamentalmente en el contexto educativo y preocupado por averiguar el impacto de los programas, acentúa la importancia de definir claramente los objetivos y de comparar en qué medida los datos reflejan si los logros corresponden a lo esperado. Con este fin ofrece un modelo de actuación que permite responder a la cuestión: “¿Hasta qué punto los objetivos se han alcanzado tras la realización del programa?”. Su modelo, sin embargo, fue

muy criticado por distintos motivos. Por un lado, aunque pueda pensarse que si se pone en marcha un programa para conseguir un objetivo es porque éste es valioso por alguna razón, este valor puede ser cuestionable desde supuestos diferentes de los que partían los que pusieron en marcha el programa. Por esta razón, evaluar si se ha conseguido un objetivo y encontrar qué así ha sido puede ser engañoso, pues el objetivo en sí mismo puede no tener el valor que se le atribuye. Por ejemplo, un programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas podría llevarse a cabo con éxito y, sin embargo, ser discutible el valor de este objetivo, al menos en algunos casos, si los efectos en el conjunto de los miembros de la comunidad educativa fuesen sistemáticamente negativos. Por otro lado, su modelo no proporciona criterios a partir de los que valorar las discrepancias entre objetivos perseguidos y resultados alcanzados. Olvida, así mismo, posibles efectos colaterales del programa. Finalmente, el acento en diseños del tipo pre-post no facilita la comprensión de por qué ocurre lo que ocurre. Por éstas y otras razones Cronbach (1963), centrado inicialmente en el contexto educativo y pensando en la importancia no sólo de valorar lo logrado sino de mejorar el planteamiento de los programas propios de este contexto, señaló la necesidad de que los trabajos de valoración se centrasen en identificar las decisiones que se toman durante el desarrollo de un programa y los criterios que llevan a tomarlas.

Suchman, por su parte, consideró que lo importante no era sólo saber si un programa era efectivo o no, sino determinar las razones específicas de los éxitos y fracasos. Por este motivo, señaló que el método de las evaluaciones no debe diferir de la metodología utilizada en la investigación, debiendo orientarse a la determinación de relaciones entre causas y efectos. Afrontar la evaluación de un programa de entrenamiento en comprensión lectora puesto en marcha desde esta perspectiva implicaría entre otras cosas, por ejemplo, tratar de determinar la relación entre el modo de instrucción utilizado y el cambio observado en los sujetos en los indicadores de comprensión lectora.

A Scriven se debe, por otro lado, la distinción entre *evaluación formativa*, que trata de responder a la cuestión “¿Cómo mejorar el programa?”, y la *evaluación sumativa*, que permite responder a la pregunta “¿Merece la pena utilizar este programa más que otras alternativas disponibles?”. Responder a la segunda pregunta implicaría comparar los efectos positivos y negativos de distintas formas de actuación, mientras que responder a la primera supondría valorar el propio programa no tanto desde sus efectos cuanto desde modelos que permitiesen juzgar la calidad de su estructura y su desarrollo, tanto por lo que se refiere a su gestión como, sobre todo, por lo que se refiere a los procedimientos de intervención seleccionados y a la forma en que se han utilizado. Este autor considera, pues, que la evaluación tiene múltiples dimensiones, y por ello insiste en la necesidad de utilizar múltiples métodos de recogida, análisis y valoración de la información.



Esto significaría, por ejemplo, en el caso de los programas puestos en marcha por parte de los servicios de formación permanente del profesorado, hacer un estudio detallado de la fundamentación teórica del programa, determinar si su puesta en práctica ha sido adecuada respecto a distintas variables –oportunidad, duración, formación, condiciones materiales, ejecución, etc.–, y, posteriormente, valorar su efectividad.

Stake nos ofrece dos modelos de valoración, cada uno de ellos desarrollado para orientar el trabajo en relación con un tipo de preguntas distinto. En el primero de ellos (1967) considera que la evaluación debe contribuir a mejorar lo que se está haciendo y ser útil en relación con los intereses de distintos colectivos. Para lograr estos objetivos –añade– es preciso estudiar no sólo los efectos buscados, si no los efectos secundarios de tipo negativo y los logros accidentales, efectos que pueden variar según los intereses del colectivo afectado –en la empresa no son los mismos los intereses de los directivos que los de los trabajadores, como en el ámbito educativo no son los mismos los de la administración, directivos, profesores, padres, alumnos, etc.–. Por este motivo, señala que deben utilizarse diferentes metodologías, incluyendo lo que se conoce como “metodologías blandas”, de tipo cualitativo. Así, en caso de haber aplicado un programa para mejorar la forma en que los profesores evalúan a sus alumnos, por ejemplo, actuar de acuerdo con el planteamiento de Stake tendría implicaciones semejantes a las señaladas al referirnos al modelo de Scriven. Pero, por otra parte, supondría la búsqueda de efectos no previstos –positivos y negativos– a través de encuestas y entrevistas de formato abierto en las que distintos colectivos afectados directa o indirectamente por el programa pudiesen aportar sus puntos de vista.

Para Stufflebeam, uno de los autores más influyentes, es especialmente importante que la evaluación contribuya al perfeccionamiento de los programas y la comprensión de los fenómenos estudiados, dado que la complejidad de unos y otros exige una mejora constante de los modos de enfrentarnos con los problemas. En sus propias palabras:

*“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de una actuación determinada con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.* (Stufflebeam y Sinkfield, 1985, pág. 183 de la versión castellana).

Con el fin de que la evaluación pueda contribuir a la consecución de los tres propósitos señalados, Stufflebeam propone un modelo que implica evaluar, tal y como hemos expuesto en otro trabajo (Alonso Tapia, 1995):

- La adecuación de las decisiones relacionadas con la *selección de las metas y objetivos*, decisiones que van a contextualizar el planteamiento y la realización de cualquier programa de intervención.
- La adecuación de las decisiones relacionadas con la *selección de los métodos y procedimientos*, esto es, de las acciones que se han de poner en marcha para conseguir los objetivos buscados.
- La adecuación de la *aplicación y desarrollo del programa*, esto es, el proceso concreto de actuación, proceso que puede diferir de lo proyectado en la fase anterior.
- Los *efectos derivados de la aplicación* del programa, esto es, el producto obtenido tras el desarrollo del mismo, producto que puede deberse o no a los métodos seleccionados.

Podría decirse que el modelo de Stufflebeam recoge las aportaciones de los autores anteriores. Sin embargo, se le ha criticado porque los supuestos sobre la racionalidad del proceso de toma de decisiones relativas a los programas y a su valoración no están justificados, dado que a menudo las decisiones se toman sobre la base de negociaciones en las que intervienen factores relacionados con intereses múltiples y a veces enfrentados. Además, las cuestiones relacionadas con la valoración de un programa difieren según el tipo de audiencia, algo que no parece haber sido considerado sistemáticamente por este autor.

El segundo modelo de Stake (1975), modelo que constituye una profundización de algunos aspectos del anterior y que ha sido completado por diversos desarrollos sintetizados por Guba y Lincoln (1981), representa un modelo diferente a los anteriores. Ante todo tiene en cuenta que un programa se realiza en un contexto social en el que hay distintos grupos y audiencias interesadas en el mismo. Tiene en cuenta, además de las aportaciones sintetizadas por Stufflebeam, que lo que preocupa a diferentes audiencias normalmente no es lo mismo, y que cada audiencia puede discrepar de las restantes en relación con el tema objeto de discusión. Por eso considera que el valorador debe intentar responder no tanto a cuestiones de interés teórico cuanto a las cuestiones que cada audiencia considera relevantes, lo que tiene importantes implicaciones respecto a qué información recoger y cómo hacerlo.

El modelo de Fetterman, por otro lado, no niega la importancia de ninguno de los objetivos recogidos en los modelos anteriores, pero sitúa su consecución en el marco de un objetivo diferente que va a tener también implicaciones metodológicas importantes. Para Fetterman (1996, 1997) es fundamental que la valoración no sea un proceso externo –algo que parecía estar implícito en la ma-

yoría de los modelos descritos– porque colocaría a las personas en una situación de dependencia respecto al evaluador, les haría sentirse juzgadas y ponerse a la defensiva, lo que supondría hacerles pensar en cómo justificar su actuación más que en buscar formas de actuación mediante las que progresar. Considera, por el contrario, que la evaluación la deben llevar a cabo los propios implicados en el proceso de cambio, porque de esta manera se posibilita la autorregulación, la percepción de control y autoeficacia y, en consecuencia, se optimizan las posibilidades de mejorar.

Obviamente, el rol del evaluador dentro de este modelo cambia sustancialmente, pasando de evaluador externo a ser bien un consultor implicado en el proceso que ayuda a enfocar cuestiones, a plantear interrogantes, a desarrollar métodos de recogida de información, a identificar puntos fuertes y débiles en la interpretación de los resultados, al establecimiento de nuevos objetivos, etc., bien un formador de evaluadores no profesionales en técnicas y procedimientos de valoración de fácil uso e interpretación (Linney y Wandersman, 1996). Por otro lado, la metodología a utilizar varía, pues las decisiones sobre la misma deben tomarse al tiempo que se desarrolla el programa y porque son personas no profesionales los que la van a utilizar.

A la luz de la exposición de los modelos anteriores relativos a la finalidad de los estudios de valoración cabe pensar que hay modelos mejores –más completos que otros– y que la actuación del valorador debería tenerlos como marco de referencia. Sin embargo, el propio contexto en el que se desarrolla la actividad del evaluador puede hacer que la valoración se oriente de distinto modo, lo que plantea la necesidad de reflexionar sobre el papel del contexto en el que se plantea la valoración a la hora de determinar los supuestos desde los que actuar.

## **2.2. El contexto en la valoración de programas**

El término “contexto” hace referencia a las condiciones en que se va a realizar un estudio de valoración. Estas condiciones pueden afectar a la selección de los objetivos del mismo, a la selección de métodos, a la temporalización y desarrollo del programa, a los resultados obtenidos y al uso de los éstos (Rossi y Freeman, 1993). Básicamente, los elementos más importantes que definen el contexto son tres, a) el hecho de que la mayoría de las veces hay diferentes colectivos implicados en la valoración, b) el grado en que la valoración forma parte de un proceso político de toma de decisiones –ya se trate de política general, local, empresarial, institucional, etc.–, y c) el hecho de que la valoración se lleve a cabo sólo por evaluadores externos al programa o, por el contrario, el trabajo del evaluador externo sea posibilitar la autovaloración realizada por los colectivos implicados en el programa.

Por lo que se refiere al primero de los elementos señalados, en el Cuadro 5.2 se recogen algunos de los potenciales sujetos o colectivos implicados en un proceso de valoración cuyos intereses eventualmente enfrentados pueden afectar a los resultados y utilidad de la valoración.

Cuadro 5.2: Sujetos y colectivos potencialmente interesados en el proceso y resultados de un estudio de valoración.

Responsables de decidir la iniciación, continuación y finalización del programa
Patrocinadores del programa
Patrocinadores del estudio de valoración
Personas receptoras de los servicios implicados en el programa
Directores y coordinadores del desarrollo y ejecución del programa
Personal del programa, directamente ejecutor de la intervención
Evaluadores del programa
Competidores en relación con los recursos que proporciona el programa
Comunidad de evaluadores que pueden juzgar la calidad técnica del estudio

El evaluador debe considerar sistemáticamente quiénes son los grupos potencialmente afectados en el estudio a realizar porque sus intereses, motivaciones y objetivos en relación con el programa deben ser tenidos en cuenta a la hora de decidir cómo valorar tanto la planificación, realización y resultados del programa como a la de estimar y prevenir los conflictos potenciales a que puede dar lugar el propio estudio de valoración.

En cuanto al hecho de que un estudio de valoración forme parte de un proceso político, Cook (1997; Cook y Wittmann, 1998), al revisar históricamente lo que ha supuesto la valoración de programas en EEUU durante los últimos veinticinco años, ha subrayado la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se sitúa un trabajo de valoración porque es prioritario para cualquier valorador conocer de dónde proceden los criterios desde los que se van a valorar y usar los resultados de aquél. A este respecto, Chelimsky (1997) ha señalado que tanto si se trata de la valoración de programas decididos al más alto nivel –go-

biernos- como si se han de valorar programas impulsados por instituciones, empresas o colectivos particulares, los impulsores del programa tienen su “agenda ideológica”, que nunca olvidan, desde la que valoran la planificación, desarrollo e informes de los estudios de valoración de los programas. En consecuencia, si el valorador quiere hacer adecuadamente su tarea, deberá asegurarse la independencia necesaria para llevar a cabo la valoración y extraer sus conclusiones sin que nadie interfiera en su trabajo.

Finalmente, el hecho de que el contexto del trabajo del evaluador venga definido por la escala del programa, esto es, por el hecho de tener que valorar un programa a gran escala o, por el contrario, un programa local orientado a facilitar el desarrollo y autocontrol en relación con la capacidad de afrontar los problemas abordados (Fetterman, 1996), influye en el tipo de datos y, por tanto, en la metodología preferida por los usuarios, datos y metodología cuantitativos preferentemente en el primer caso y cualitativos en el segundo, si bien ambas metodologías son complementarias (Sechrest y Figuredo, 1993).

Hasta aquí hemos descrito del modo más breve posible los supuestos relativos a los fines que eventualmente puede perseguir la valoración de un programa y algunos elementos que definen el contexto en que ésta se ha de realizar y que tienen implicaciones para el trabajo del valorador. Ahora bien, *¿qué implicaciones tienen las consideraciones sobre los fines y el contexto de la valoración de programas en relación con la evaluación psicológica?*

### **3. LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA VALORACIÓN DE PROGRAMAS**

Como sabemos, la evaluación psicológica es un proceso de recogida, análisis, integración e interpretación de información sobre el comportamiento humano y los factores que influyen en éste, proceso que se realiza desde los modelos proporcionados por la psicología con un propósito que condiciona la adecuación de los supuestos desde los que se plantea y las estrategias y procedimientos mediante los que se lleva a cabo. Teniendo presente, pues, la naturaleza de la evaluación psicológica, cuando el propósito del proceso de evaluación es *valorar* un programa de intervención desarrollado en un contexto y desde unos supuestos concretos cabe preguntarse: *¿Qué aspectos del comportamiento evaluar? ¿Desde qué supuestos? ¿Con qué procedimientos? ¿Con qué garantías? ¿Qué uso cabe hacer de la información recogida? Y, además, ¿cómo integrar la evaluación psicológica en el contexto más general del proceso de valoración de un programa de intervención?*

Las aportaciones de la evaluación psicológica a la valoración de programas hay que buscarlas no tanto en los aspectos metodológicos generales relaciona-

dos con el diseño del proceso de valoración, aspectos en que especialistas procedentes de distintas ciencias sociales son expertos, cuanto en el uso que permite hacer del conocimiento acumulado sobre distintos aspectos del comportamiento humano y sus determinantes para valorar la adecuación de la selección, desarrollo y efectos de los programas de intervención. Vamos, pues, a exponer las aportaciones a que nos referimos para pasar en los apartados posteriores a ver de qué modo la evaluación psicológica se integra en el proceso de valoración de programas.

### **3.1. Aportaciones de la evaluación psicológica a la valoración de los objetivos del programa**

La reflexión sobre las metas de la valoración de programas que ha dado lugar al surgimiento de los distintos modelos anteriormente descritos ha puesto de manifiesto que un primer factor a considerar es el valor de los objetivos mismos perseguidos por el programa. No tiene sentido valorar si se han conseguido los objetivos perseguidos sin preguntarse, se hayan conseguido o no, para qué sirve haberlos logrado o, expresado de otro modo, qué valor tienen. Ahora bien, apreciar el valor de un objetivo evaluable implica considerar al menos tres aspectos:

- a) En primer lugar, se debería considerar la relación demostrada del objetivo con fines cuyo valor sea aceptado por su carácter netamente positivo para el funcionamiento social. Por ejemplo, la reducción de los accidentes de tráfico es un fin netamente positivo por diferentes razones. Así, un programa orientado a la concienciación de las consecuencias negativas de una conducción temeraria debería basarse en la relación demostrada entre el grado de concienciación y el modo de conducción, supuesto que éste, a su vez, se relacione con los accidentes mencionados. Del mismo modo, conseguir que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades básicos postulados por el currículum escolar es comúnmente valorado como un logro positivo que depende, por lo que al alumno se refiere, de su capacidad y motivación. En consecuencia, un programa de formación del profesorado dirigido a mejorar sus conocimientos y destrezas relacionados con la forma de evaluar a los alumnos debería basarse en la relación demostrada entre la forma de evaluación y la motivación y el aprendizaje de éstos. Si un programa se plantea la consecución de objetivos evaluables cuya relación con los criterios últimos de valor no está demostrada, el programa podría realizarse, pero debería enfocarse a facilitar la comprensión de la relación mencionada y valorarse no tanto por sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos cuanto por su aportación al conocimiento básico. En cualquier caso, el evaluador debería examinar el valor del objetivo de un programa desde la base que le proporcionan los conocimientos psicológicos sobre la relación entre las variables implicadas.

- b) En segundo lugar, supuesto que la relación postulada exista, es preciso determinar si el objetivo perseguido por el programa responde a una necesidad objetiva. Puede que la conciencia de los efectos de la conducción temeraria se relacione con el modo real de conducir, pero si la mayoría de los conductores son conscientes de los efectos de la misma, un programa planificado con este objetivo es probable que sea inefectivo. Lo mismo ocurre si el colectivo de profesores a quienes se dirige el programa sobre evaluación posee un elevado grado de competencia sobre esta faceta de su actividad profesional. El evaluador, en consecuencia, para valorar la adecuación del objetivo escogido debería examinar la evidencia disponible sobre la existencia objetiva de la supuesta necesidad a cubrir.
- c) En tercer lugar, el valor del objetivo perseguido por el programa puede verse condicionado por el grado en que los destinatarios experimentan subjetivamente la necesidad a la que se trata de dar respuesta. Por ejemplo, supuesto que se pretenda implicar a los profesores en un programa de formación sobre enseñanza de la comprensión lectora, si los profesores no sienten la necesidad de formación, aunque objetivamente las estrategias que empleen con este fin sean inadecuadas, no valorarán el programa adecuadamente lo que afectará a la eficacia del mismo. Ante esta posibilidad, el evaluador debe considerar la evidencia existente sobre el grado en que el programa responde a una necesidad percibida como tal a fin de valorar si el objetivo elegido es adecuado. No obstante, si existiese una necesidad objetiva no percibida como tal por los destinatarios del programa, éste podría ser válido en la medida en que incluyese una fase de sensibilización ante el problema y de creación de la necesidad subjetiva, algo que debería ser valorado por el psicólogo.

En relación con los puntos *a* y *b*, las consideraciones que Fernández-Balletes y otros (1998) hacen del planteamiento de la valoración de los programas europeos de recursos humanos desarrollados para facilitar la integración de grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo constituyen un ejemplo adicional del punto que comentamos. Señalan estos autores que en ninguno de los programas revisados por Boudier y col. (1994) se había realizado un análisis de las precondiciones del entrenamiento y las necesidades de los grupos de sujetos a quienes éste iba dirigido, lo que puede haber contribuido a limitar la consecución de los efectos buscados. De hecho, de haberse realizado el análisis sugerido tal vez se hubiese podido prevenir el elevado número de personas que abandonaron los programas antes de su terminación.

### 3.2. Aportaciones de la evaluación psicológica a la *valoración de la planificación y desarrollo de programas*

Planificar y desarrollar un programa que tiene como objetivo producir algún tipo de cambio comportamental, como ocurre con los programas dirigidos a profesores, alumnos o padres en el ámbito educativo, con los dirigidos a la formación del personal de una empresa o con los dirigidos al cambio de determinados hábitos de la población por sus efectos sobre la salud, el entorno, la convivencia, etc., implica tener en cuenta que cualquier cambio depende, por lo que a los sujetos implicados se refiere, del conocimiento –saber qué hacer–, de la motivación –tener razones positivas para cambiar– y del costo que supone poner los medios, costo que traduce las razones para no cambiar. La adecuación del programa dependerá del grado en que tenga en cuenta las implicaciones que tales características tienen para planificar el proceso de cambio, por lo que el evaluador puede analizar y valorar el programa desde los modelos de adquisición de conocimiento, motivación, comunicación e instrucción que le proporciona la psicología.

De acuerdo con Kauffman (1972, 1982), una vez seleccionados los objetivos de un programa, la planificación del mismo exige “visualizar” los pasos para alcanzar los objetivos partiendo de la situación actual. Para ello, es conveniente elaborar un perfil general de las acciones a llevar a cabo, acciones que se van especificando progresivamente hasta concretarse en una descripción de las tareas a realizar siguiendo una secuencia lógica de ejecución, lo que supondría responderse a cuestiones como las que se recogen en el Cuadro 5.3. Pues bien, desde el punto de vista de la valoración de la planificación y desarrollo del programa, el psicólogo dispone de modelos que le permiten analizar la adecuación de las decisiones y acciones desarrolladas en relación con muchos de los puntos señalados

Por ejemplo, imaginemos que el programa tenía como objetivo general la mejora de la comprensión lectora de los sujetos de una determinada comunidad, objetivo que se ha operativizado del modo siguiente: “Tras la aplicación del programa, los alumnos deberán ser capaces de esquematizar de modo correcto la progresión de las ideas en los textos expositivos e identificar la información más importante contenida en los mismos, en una muestra de textos de las propias materias curriculares”. Para valorar la adecuación primero de la planificación y luego del desarrollo del programa, el psicólogo que participa en la valoración del programa puede hacer aportaciones específicas importantes al menos en los siguientes aspectos:

- 1) Examinando en qué medida se han comprobado en el tipo de sujetos a quienes va dirigido el programa las características psicológicas cognitivas y motivacionales relevantes para un adecuado desarrollo de la capacidad de comprensión lectora (punto 1 del Cuadro 5.3). Si no se ha hecho, puede



haberse diseñado un programa para facilitar la adquisición de estrategias de comprensión cuando lo que fallaba en la mayoría era la capacidad de decodificación y el interés por la lectura. Para realizar la comprobación mencionada, el psicólogo dispone de modelos del proceso de comprensión que le guían en esta actividad (Alonso Tapia, 1997*b*), lo mismo que para valorar en otros casos en qué medida se han tenido en cuenta las variables relevantes para otros aprendizajes.

Cuadro 5.3: Cuestiones básicas en la planificación de un programa de intervención. (Alonso Tapia, 1995, pág. 378-379)

Cuestiones	Implicaciones
1 ¿Qué sujetos van a participar en el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica definir las características que hacen relevante la participación en el programa.</li> </ul>
2 ¿Cuántos sujetos van a participar en el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica determinar los sujetos a atender. La cifra tiene implicaciones tanto económicas como organizativas.</li> </ul>
3 ¿Quiénes van a aplicar el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica determinar los recursos humanos con que se cuenta y las necesidades de personal.</li> </ul>
4 ¿Qué necesidades de formación tienen las personas que han de aplicar el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica buscar recursos personales, materiales y económicos para la formación de las personas que realizan la intervención.</li> </ul>
5 ¿Qué condiciones debe tener el plan de formación de las personas que han de aplicar el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas que deben recibir formación precisan que ésta tenga ciertas características para ser efectiva, características que es preciso definir y asegurar de antemano.</li> </ul>
6 ¿En qué va a consistir el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica determinar las características del entrenamiento –qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, durante cuanto tiempo, con qué materiales... Se requiere que la intervención esté adecuadamente fundamentada desde un punto de vista teórico.</li> </ul>

7 ¿Por qué ese programa y no otro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica considerar las ventajas e inconvenientes de las alternativas de actuación cuando las hay.</li> </ul>
8 ¿Qué personas se requieren para gestionar el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende de la envergadura del programa.</li> </ul>
9 ¿Dónde, cuándo y durante cuánto tiempo se va a aplicar el programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fundamental que la temporalización y duración del programa sean las adecuadas para dar tiempo a que se produzcan los cambios deseados.</li> </ul>
10 ¿Cómo garantizar que el programa se aplica según el plan previsto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede que quienes han de aplicar el programa no lo hagan del modo adecuado si no se les incentiva adecuadamente.</li> </ul>
11 ¿Cómo valorar de modo preciso tanto el desarrollo del programa como su impacto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diseño del proceso a seguir para valorar el programa debe constituir un elemento esencial del proceso de planificación.</li> </ul>
12 ¿Qué financiación se requiere?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es algo que deriva de los restantes puntos.</li> </ul>
13 ¿Cómo conseguir la financiación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fundamental para que el programa sea viable.</li> </ul>

- 2) En programas como el que utilizamos de ejemplo, la intervención implica formar a los profesores para que luego éstos apliquen lo aprendido en sus clases. En este contexto, el psicólogo debe analizar en qué medida se ha tenido en cuenta en la elaboración del programa de formación del profesorado (puntos 3 a 6): a) que los profesores deben adquirir distintos tipos de conocimientos –los relativos a qué enseñar, cómo enseñar, cuándo actuar de un modo determinado y por qué hacerlo así– cada uno de los cuales depende de que se den distintas condiciones en el proceso de enseñanza –información, práctica, reflexión, retroalimentación, etc.–; b) que el comportamiento de los profesores es un comportamiento motivado, siendo distintas las metas que pueden definir el tipo de motivación –aprender,

quedar bien, sentirse profesionalmente eficaces y capaces de controlar la consecución de los objetivos profesionales, conseguir incentivos externos a la tarea, etc.-, y que si el planteamiento del proceso de formación no tiene en cuenta las condiciones que pueden facilitar una motivación adecuada, el programa fracasará. Para realizar esta tarea, la Psicología también proporciona al evaluador los modelos adecuados de las condiciones de cambio en sujetos adultos (Alonso Tapia, 1995 cap. 7), de la motivación (Alonso Tapia, 1997a; Weiner, 1992), del aprendizaje y la transferencia (Glaser y Bassok, 1989; Pozo, 1989; Voss y otros, 1995).

- 3) Dependiendo de las características de los sujetos a los que va dirigido finalmente el programa y del tipo de objetivo –cognitivo, afectivo o comportamental– que se desea conseguir, la intervención debe reunir determinadas características en cuanto a contenido, modo de presentación y, eventualmente, trabajo, duración, etc. (punto 6). En la medida en que los principios de la psicología de la comunicación, del aprendizaje y la motivación ofrecen modelos sobre las características mencionadas, el psicólogo puede partir de ellos para valorar la adecuación del planteamiento realizado.
- 4) El objetivo del supuesto programa implica que la habilidad que debe considerarse como criterio de que el objetivo se ha alcanzado debe manifestarse cuando los alumnos leen textos de las diferentes áreas curriculares. Esto supone transferir lo aprendido de un contexto a otro contexto. En consecuencia, dada la dificultad de transferencia de los conocimientos (Glaser y Bassok, 1989), es importante que el programa incluya el entrenamiento de las habilidades implicadas en el proceso de transferencia, algo que debe ser valorado por el psicólogo desde los modelos que le proporciona la Psicología. Un ejemplo adicional de la necesidad de valorar si el entrenamiento está orientado a facilitar el proceso que puede llevar a transferir lo aprendido a otros contextos lo proporcionan Fernández-Ballesteros y otros (1998), al señalar que el proceso de integración en el mercado de trabajo implica una serie de pasos que dependen de la motivación, el entrenamiento, el conocimiento explícito de cómo moverse en dicho mercado, etc., por lo que si se quiere mejorar los programas, deberían orientarse a los diferentes elementos sugeridos por el análisis psicológico del proceso mencionado.
- 5) El desarrollo de un programa puede implicar diferentes agentes que actúan en diferentes momentos. Por ejemplo, tanto en la formación de personal en la empresa sobre, por ejemplo, técnicas de gestión, comunicación o resolución de problemas como en la intervención escolar, a menudo intervienen primero los “expertos” que imparten cursos a un segundo

grupo de personas –por ejemplo, los profesores– quienes a su vez son los responsables de la aplicación de las estrategias aprendidas en su trabajo con otros colectivos –alumnos, subordinados, etc.–. En estos casos, aun cuando las características cognitivas y motivacionales de expertos y profesores hayan sido tenidas en cuenta, la realización del programa –el desarrollo del mismo– puede fallar porque falla el modo de impartir el curso –primer eslabón–, lo que afecta al impacto final del programa (McGuire, 1989; Ramírez, 1997). En consecuencia, el evaluador deberá obtener indicadores que le permitan valorar, desde los modelos que le aporta la Psicología en relación con los procesos de comunicación y aprendizaje, el modo en que se ha impartido la formación con vistas a la mejora del programa.

Obviamente, no todos los programas son del tipo ni del rango de los utilizados en el ejemplo, en el que hemos tenido presente los pasos dados en uno de los trabajos realizados por nosotros (Carriedo y Alonso Tapia, 1991, 1994, 1995, 1996). No obstante, la aportación que el psicólogo evaluador puede hacer a la valoración de la adecuación del programa con vistas a su mejora requiere proceder a partir de los modelos proporcionados por la Psicología de forma análoga a como hemos sugerido. Consideramos, además, que esta sugerencia es válida en el caso en que lo que se demande del psicólogo no sea una valoración a posteriori de carácter externo, sino una valoración del tipo de la propugnada por Fetterman (1996, 1997), en la que debe actuar como valorador-consultor a medida que se toman decisiones y el programa se va desarrollando.

### **3.3. Aportaciones de la evaluación psicológica a la *valoración de los efectos y resultados de los programas***

La posibilidad de valoración de los efectos observados relativos a los objetivos de un programa y atribuibles al mismo depende del grado en que el diseño de valoración y el tipo y calidad de la información recogida –aspectos que trataremos más adelante– permitan construir un argumento sólido relativo a lo que ha ocurrido y a su significación. Como base de la valoración de los efectos normalmente se recogen indicadores de distintos tipos (Cronbach, 1982; McGuire, 1989; Ramírez, 1997). Así, dependiendo de la finalidad del programa y de la evaluación puede ser necesario obtener indicadores de la percepción de la calidad de la formación, indicadores del aprendizaje, indicadores de impacto de distintos tipos como frecuencia de uso de determinados servicios, estabilidad de los efectos perseguidos, etc.

Sin embargo, en la medida en que el cambio requiere aprendizaje (como en los programas educativos y de formación de personal) y/o actuar persiguiendo determinados incentivos (como en los programas en que más que aprender se

busca concienciar de consecuencias positivas o negativas para inducir un cambio de conducta) y en la medida en que el aprendizaje y el cambio comportamental no son cuestión de todo o nada –pues pueden estar mediatizados por las condiciones específicas con las que el sujeto ha de enfrentarse–, el evaluador puede hacer una aportación importante a la valoración del programa. Por un lado, puede mostrar, a partir de los modelos de aprendizaje y transferencia que proporciona la Psicología, la adecuación o inadecuación de los indicadores de impacto utilizados. Por otra, si el diseño de valoración se elabora antes de la realización total o parcial del programa, el evaluador puede sugerir, sobre la base de los modelos señalados, qué tipo de indicadores constituye un criterio aceptable del grado en que se han conseguido los efectos buscados.

Por ejemplo, para evaluar el impacto de un programa educativo centrado en el desarrollo de capacidades de comprensión lectora, de uso de información procedente de distintas fuentes, y de razonamiento y solución de problemas en el contexto de las distintas áreas curriculares no parece adecuado el uso de indicadores basados en técnicas en las que prima el recuerdo o la aplicación mecánica de conocimientos específicos, en las que no se tienen en cuenta los modelos psicológicos sobre lo que implica poseer cada una de las capacidades mencionadas, etc., tal y como hemos mostrado en relación con las técnicas utilizadas por el MEC en uno de los estudios realizados para valorar la efectividad de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (Alonso Tapia y Montero, 1988). Por otra parte, tanto en trabajos previos como en el contexto de nuestra línea de trabajo actual hemos puesto de manifiesto la viabilidad de usar instrumentos basados en los modelos teóricos proporcionados por la psicología para evaluar el impacto de diferentes programas educativos (Alonso Tapia y Corral, 1992; Alonso Tapia, Asensio y otros, 1997).

#### **4. EL PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DENTRO DE LA VALORACIÓN DE PROGRAMAS**

En el apartado anterior hemos puesto de manifiesto cómo, a partir de los supuestos de evaluación del comportamiento desde los que se realiza la evaluación psicológica, el evaluador puede hacer aportaciones importantes a la hora de valorar programas de intervención diferentes dependiendo de los fines perseguidos y el contexto y momento en que se pide su colaboración. Sin embargo, la persona que debe realizar tareas de evaluación psicológica orientadas a la valoración de programas debe integrar su trabajo dentro del proceso general de valoración, proceso que precisa conocer, pues delimita sus posibilidades de actuación.

El proceso mencionado, aunque con matices diferentes según el enfoque desde el que se plantee la valoración y la escala del estudio, supone una serie de pasos dentro de los cuales cabe plantear las aportaciones específicas de la eva-

luación psicológica a la valoración de programas, pasos que han sido descritos por diferentes autores (Brinkerhoff y otros, 1983).

Brinkerhoff y col. (1983), por ejemplo, han elaborado una propuesta bastante práctica que sistematiza los pasos a seguir al planificar una evaluación, propuesta que es preciso matizar dependiendo del modelo teórico de partida y del contexto de la valoración propuesta que hemos descrito en otro trabajo (Alonso Tapia, 1995) y que recogemos a continuación. Así mismo, en el Cuadro 5.4 se exponen de forma resumida las etapas de que consta el proceso y las principales cuestiones a responderse en cada etapa. Se trata de una propuesta aplicable a la valoración de cualquier programa de intervención, en relación con la cual vamos a señalar dónde y cómo se integran las tareas de evaluación psicológica.

### *Etapas 1: Enfocar el estudio de valoración*

El primer paso para poder hacer un estudio valorativo de un programa implica fundamentalmente centrar la atención sobre lo que se quiere valorar, tratar de hacer explícitas las metas que se persiguen y determinar quiénes pueden verse implicados o afectados por los juicios valorativos a los que se llegue. Obviamente, dependiendo de quién demande la valoración del programa, de la naturaleza del mismo, del propósito para el que se pide la valoración y del momento en que se demanda la participación del psicólogo, las posibilidades de valorar los distintos aspectos del programa varían y, con ello, el proceso de evaluación. Por ejemplo, no es lo mismo que se pida la colaboración del psicólogo cuando el programa está realizado y las posibilidades de recoger información sobre el mismo han quedado limitadas por su diseño, por los productos que ya ha generado y por la disponibilidad de los participantes a proporcionar nueva información, que si se pide su colaboración al diseñar el programa o que si es él mismo su impulsor y diseñador, como ocurre a veces en el contexto educativo y en el empresarial.

Cuadro 5.4. Etapas y cuestiones en el proceso de valoración  
(Alonso Tapia, 1995, modificado a partir de Brinkerhoff y otros, 1983)

<p>Etapa 2: <i>Decidir la dirección, organización y coordinación de la valoración.</i> Cuestiones clave:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Quién debe dirigir y realizar el trabajo de valoración?</li><li>• ¿Cuáles deben ser las responsabilidades que debe asumir?</li><li>• ¿Qué costo económico puede tener?</li><li>• ¿Cómo organizar y temporalizar el trabajo de valoración?</li><li>• ¿Qué problemas cabe esperar que surjan?</li></ul>
<p>Etapa 3: <i>Diseñar la valoración.</i> Cuestiones clave:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué modelos alternativos pueden servir para diseñar el estudio de valoración?</li><li>• ¿Qué procedimientos utilizar para decidir el diseño de la valoración?</li><li>• ¿Qué elementos incluir en el diseño del estudio de valoración?</li><li>• ¿Cómo reconocer si hemos elaborado un buen diseño?</li></ul>
<p>Etapa 4: <i>Seleccionar instrumentos y recoger la información.</i> Cuestiones clave:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo recoger el máximo de información al menor costo?</li><li>• ¿Qué clases de información se deberían recoger y de quién recogerla?</li><li>• ¿Qué procedimientos utilizar para recoger la información que se necesita?</li><li>• ¿Es necesario desarrollar instrumentos o basta con seleccionar entre los existentes?</li><li>• ¿Cómo determinar la fiabilidad y validez de los instrumentos?</li><li>• ¿Cuánta información recoger?</li></ul>
<p>Etapa 5: <i>Analizar e interpretar la información.</i> Cuestiones clave:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo organizar los datos?</li><li>• ¿Merece la pena analizarlos?</li><li>• ¿Cómo analizarlos?</li><li>• ¿Qué criterios utilizar para interpretar los resultados del análisis?</li></ul>

Etapa 6: *Elaboración de informes*. Cuestiones clave:

- ¿Es necesario que alguien reciba un informe del estudio de valoración?
- ¿Qué contenidos debería incluir un informe?
- ¿Cómo comunicar los datos del informe?
- ¿Cuál debe ser la estructura y el estilo del informe?
- ¿Cómo ayudar a quien lo reciba a interpretar y usar su contenido?

Etapa 7: *Evaluación de la valoración*. Cuestiones clave:

- ¿Es preciso evaluar la calidad del trabajo de valoración?
- ¿Quién debe evaluar el trabajo de valoración?
- ¿Qué criterios utilizar para evaluar la valoración?
- ¿Cómo aplicar los criterios para evaluar la valoración?

Si la ayuda del psicólogo se demanda antes de la realización del programa, aquél, al recibir información sobre los objetivos del programa y su planificación, puede evaluar la adecuación de ambos desde los modelos que proporciona la Psicología. Así mismo, una vez conocidas las preguntas sobre el valor y utilidad del programa a las que se desea responder, puede valorarse la adecuación del diseño de la recogida de información –qué tipos de información, en qué momentos y de qué grupos se va a recoger, de modo que la información permita responder a las preguntas planteadas. Sin embargo, si se pide la participación del psicólogo una vez que el programa ha concluido, la primera tarea del evaluador, una vez conocidos los propósitos de los clientes, es determinar si la información de que puede disponer y el modo en que se ha recogido o se puede recoger permite responder a las preguntas relativas a las características y comportamiento de los sujetos implicados en el programa antes de su realización, durante la misma o una vez concluida, esto es, debe plantearse la *evaluabilidad* del programa. . Por ejemplo, si una institución de enseñanza decide introducir en sus escuelas un determinado programa de aprendizaje de las matemáticas por ordenador y no se pide la intervención del psicólogo hasta que el programa ha concluido, es muy difícil saber si *ha cambiado* la interacción entre los alumnos “mientras trabajan” debido a la introducción del programa, pues no hay medidas previas, aunque sería posible responder a esta pregunta utilizando otras muestras de alumnos, lo que implicaría volver a la situación previa a la aplicación del programa. Esto es, el momento en que le psicólogo ha podido intervenir no ha permitido un diseño de la evaluación adecuado para valorar los cambios que pueden tener lugar durante la aplicación del programa. Vemos pues que las tareas del evaluador –el proceso



a seguir- varían ya en el momento de enfocar la evaluación dependiendo del momento en que se solicite su actuación.

### *Etapa 2: Decidir la dirección, organización y coordinación de la evaluación*

Según Brinkerhoff, después de que se ha decidido que se va a valorar un programa, después de que se han explicitado las metas de la valoración, de que se ha establecido qué colectivos pueden verse afectados y qué uso puede hacerse de la información, el primer problema que se plantea a la hora de valorar un programa es quién debe dirigir y coordinar el estudio y cómo organizarlo. Obviamente, esta es una cuestión de gestión que en sí misma no implica tareas de evaluación psicológica.

### *Etapa 3: Diseñar la evaluación*

Desde la perspectiva de la evaluación psicológica, la fase de diseño de la evaluación es uno de los momentos clave del proceso, pues del diseño depende el tipo de preguntas a las que se va a poder dar respuesta y la validez de las inferencias que se van a realizar a partir de la información recogida

En sentido estricto el término diseño se refiere a un plan de actuación que define qué medidas obtener, de qué grupos de sujetos obtenerlas y en qué momentos. Por ejemplo, supuesto un programa de formación en evaluación del conocimiento dirigido a los profesores, se pueden obtener medidas de los efectos directos o indirectos del programa examinando la percepción subjetiva que los sujetos tienen de la efectividad y utilidad del programa, el aprendizaje logrado, el uso que hacen en sus clases de las técnicas aprendidas, el efecto que este uso tiene en los alumnos, etc. En algunos de los aspectos mencionados –por ejemplo, el uso de determinadas técnicas de evaluación– se pueden obtener las medidas sólo de los sujetos a los que se ha aplicado el programa, o se pueden utilizar grupos de control. Y se pueden obtener las medidas antes, durante o después de la aplicación del programa o en todos esos momentos. Dependiendo del tipo de medidas, del momento en que se han conseguido y de la fuente de procedencia, los juicios de valor que se pueden hacer sobre el programa son diferentes, pues cada juicio de valor presupone unas condiciones concretas. En otro trabajo (Alonso Tapia, 1995, cap. 8) hemos descrito estas condiciones en relación con los distintos tipos de preguntas que cabe plantear, condiciones que aquí presentamos de forma resumida en el Cuadro 5.5.

La lectura del cuadro pone de manifiesto básicamente dos cosas. Por un lado, que las condiciones que garantizan la validez de los juicios de valoración son las mismas que garantizan la validez de las inferencias en cualquier proceso de análi-

sis de datos. Y, por otro lado, que el diseño de un estudio de valoración, dependiendo del tipo de preguntas a las que se busque respuesta, puede hacerse de múltiples formas. Las expuestas no agotan las posibilidades existentes, como muestra el reciente trabajo de Shadish y Cook (2009), pero es preciso tenerlas en cuenta ya que corresponden al tipo de preguntas que se plantean con más frecuencia.

La pluralidad de diseños posibles, sin embargo, tiene una importante implicación adicional. Puesto que si se quiere responder a una pregunta es preciso que se den ciertas condiciones y puesto que estas condiciones no siempre dependen del evaluador sino de las decisiones de otras personas de posibilitar la organización y financiación de la recogida y análisis de determinados tipos de información, lo razonable es implicarlas en el propio diseño, mostrando las implicaciones que tiene el hecho de contar con uno u otro tipo de datos, hasta llegar a consensuar un diseño que no sólo sea teóricamente sólido, sino que también sea viable en la práctica, aunque no sea el más completo de los posibles.

#### *Etapa 4: Selección de técnicas de obtención de información y recogida de la misma*

Otra de las tareas propias del evaluador, una vez que se ha establecido tanto qué preguntas se desea responder como el diseño de evaluación, es decidir qué tipo de técnicas e instrumentos se van a utilizar para obtener la información y proceder a la recogida de la misma. El problema con el que se enfrenta en este paso es cómo conseguir el máximo de información con la mayor calidad posible pero, al tiempo, con menor costo en todos los aspectos.

Dependiendo del programa, el evaluador deberá obtener informaciones de muy diversos tipos: comportamientos, opiniones, apreciaciones, conocimientos, destrezas, actitudes, etc. En consecuencia, serán sus conocimientos psicológicos sobre los tipos de información que constituyen indicadores válidos de cada una de las variables mencionadas los que deberán guiar las decisiones sobre qué técnicas utilizar y sobre las condiciones en que se debe recoger la información. En este punto queremos subrayar que, aunque parezca obvio que las pruebas deban reunir tales criterios, no siempre las técnicas utilizadas son las adecuadas. Por ejemplo, si se desea evaluar el aprendizaje de los profesores tras participar en un programa sobre evaluación del conocimiento, utilizar técnicas que sólo ofrecen lo que los profesores recuerdan de lo que han escuchado en el curso no es lo más adecuado. Puesto que el objetivo era que fuesen capaces de desarrollar sus propios instrumentos de evaluación, lo lógico sería pedirles que diseñasen procedimientos de evaluación nuevos que reuniesen las condiciones señaladas durante el curso. Por esta razón, antes de seleccionar las técnicas o instrumentos de recogida de información, el evaluador debe comenzar determinando las características que debe reunir la información para que pueda considerarse que es un indicador válido de lo que se desea evaluar y después, utilizar los procedimientos que puedan proporcionarla.

Cuadro 5.5. Preguntas en la evaluación orientada a la valoración de programas y condiciones de validez de juicios de valoración (A partir de Alonso Tapia, 1995).

<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Pregunta 1: ¿El comportamiento –las destrezas, la conducta, etc.– de los participantes tras la aplicación del programa son los deseados?</i></li></ul> <p>Esta pregunta requiere sólo comparar el comportamiento de los participantes se ajusta o aproxima a un criterio preestablecido. Sin embargo, incluso aunque los resultados sean favorables, no puede inferirse nada sobre la efectividad del programa, puesto que no sabemos cómo estaban los sujetos antes del mismo ni tampoco si su nivel es mejor que el de los sujetos que no han participado en el programa. Sólo cabe inferir que el programa al menos no parece tener efectos contrarios a los esperados.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Pregunta 2: ¿Se producen cambios objetivos tras el programa en la dirección esperada?</i></li></ul> <p>Como mínimo se requiere un diseño en el que se tomen medidas y después de realizar el programa. Este diseño, sin embargo, indica si ha habido cambio o no, pero no permite atribuir los cambios al programa, ya que podrían deberse a otros factores.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Pregunta 3: ¿Implican los cambios que se han conseguido los objetivos en el grado deseado?</i></li></ul> <p>Responder a esta pregunta supone responder a las dos anteriores. Exige, primero, comprobar que ha habido cambios, para lo que sirven los diseños aludidos en el punto anterior. Pero, además, implica comparar los resultados con un criterio previamente establecido determinando, por ejemplo, si el porcentaje de problemas correctos respecto al total posible supera un límite determinado.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Pregunta 4: ¿Se producen cambios en el modo de trabajar los sujetos en el curso del programa?</i></li></ul> <p>Para responder a esta cuestión puede utilizarse un diseño en el que se utilicen dos grupos, el que recibe el tratamiento y el de control, y en el que se establezcan comparaciones entre medidas tomadas durante el entrenamiento sobre las variables que se consideren relevantes, preferentemente en distintos momentos –al comienzo, cuando se llevan la mitad de las sesiones y en alguna de las últimas.</p>

- *Pregunta 5: Los cambios, ¿son superiores a los que tienen lugar en ausencia del programa o cuando se aplican a los sujetos programas de otro tipo?*

En este caso es preciso utilizar grupos de control, lo que puede hacerse utilizando distintos diseños. En primer lugar, los sujetos pueden asignarse aleatoriamente al grupo que recibirá el programa y al grupo de control, y evaluarse solamente las diferencias en medidas tomadas tras el tratamiento. En principio, si hay diferencias, parece lógico pensar que se deban al tratamiento. Sin embargo, podría ocurrir –aunque es improbable– que el azar influyese en la asignación de modo que las medidas reflejasen diferencias previas al tratamiento, por lo que parece preferible utilizar otros diseños. Si, por el contrario, los sujetos se hubiesen equiparado en función de alguna variable relevante, aunque no se tratase de la variable a medir tras el tratamiento, la posibilidad de que se produzca el fenómeno descrito disminuiría.

- *Pregunta 6: ¿Se producen cambios subjetivos tras el programa en la dirección esperada?*

Tras la aplicación de un programa, especialmente los casos en que los participantes son adultos –profesores, directivos de una empresa, etc.– cabe la posibilidad de evaluar no sólo si se han producido cambios objetivos en conocimientos y destrezas, sino también, entre otras cosas, si consideran que el programa ha modificado sus actitudes. En este caso, puede ser suficiente una evaluación post-entrenamiento. Evidentemente, este diseño no permite inferir que se ha producido un cambio objetivo en las actitudes, al ser la evidencia sólo indirecta. Pero la información obtenida, en caso de ser positiva, contribuiría a que la valoración del programa lo fuese también.

- *Pregunta 7: Si para modificar una variable se ha buscado que el entrenamiento influya en otra distinta que se supone que actúa como mediadora, ¿son atribuibles los cambios en una variable a los cambios en la otra?*

Puede ocurrir al diseñar un programa de entrenamiento, por ejemplo, de estrategias de estudio, que se decida enseñar a los sujetos a “construir representaciones gráficas de las relaciones entre las ideas del texto” porque se considera que influyen en la comprensión y aprendizaje. Al terminar el programa, para saber si merece la pena seguir enseñando a hacer tales representaciones no basta con saber si el programa ha sido efectivo. Es preciso medir qué relación hay entre el cambio en esta capacidad y el cambio en la comprensión y el aprendizaje. Para esto pueden utilizarse los mismos diseños descritos en el punto cuatro, con la única diferencia de que es preciso tomar medidas en las dos variables para luego poder establecer la correlación entre ambas.

- Pregunta 8: *¿Se ha aplicado el entrenamiento del modo esperado?*

A fin de poder valorar adecuadamente el impacto del entrenamiento, es importante averiguar si éste se ha aplicado del modo previsto. Esto implica evaluar lo que ocurre *durante* la aplicación del programa. De este modo, si se comprobase que el entrenamiento no se había aplicado como estaba previsto, en caso de que los resultados no fuesen los esperados no cabría atribuirlos a las características del programa, sino al modo en que ha sido llevado a la práctica, lo que llevaría a preguntar por qué su aplicación ha sido inadecuada.

- Pregunta 9: *¿Qué variables de la intervención pueden estar siendo las responsables de los efectos observados?*

Dependiendo de su naturaleza un programa puede tener distintos componentes. Por ejemplo, puede implicar varias fases: información, discusión, práctica en situaciones simuladas y en situaciones reales, etc. Puede suponer actuación sobre las destrezas a adquirir, sobre la motivación para ponerlas en práctica o sobre ambas. No siempre, sin embargo, es necesario que se den todos los componentes. Por ello, si se quiere averiguar el peso específico de cada componente sería preciso tomar medidas del efecto del programa tras cada una de las fases y utilizarla en el contexto de diseños semejantes a los referidos al preguntarnos por los efectos del programa (Preguntas 1 a 3).

- Pregunta 10: *Cuando el programa implica la realización de un proceso de entrenamiento, ¿qué variables de los profesores y del contexto actúan como moduladoras del grado y modo en que éste se aplica?*

La respuesta a esta pregunta implica determinar si hay alguna asociación entre el grado en que se aplica el entrenamiento, por un lado, y las características que los sujetos que han de aplicarlo presentan antes del mismo por otro, así como examinar si hay alguna variable contextual que pueda contribuir a explicar los resultados.

Los conocimientos, las expectativas y los intereses de los profesores son las variables personales que con mayor probabilidad pueden afectar a la aplicación del programa. En consecuencia, es preciso recoger medidas de las potenciales variables moduladoras *antes* del entrenamiento, y medidas de las pautas de actuación durante el mismo, tanto en el grupo que ha de aplicar el entrenamiento como en el grupo de control si lo hay, lo que parece preferible

En cuanto a las variables situacionales, las dificultades para preparar las sesiones, la imposibilidad de dedicar el tiempo previsto por tener que dedicarlo a otras tareas, etc., se encuentran entre las principales variables contextuales que pueden influir en la aplicación.

- *Pregunta 11: ¿Qué características previas de los sujetos a los que se dirige el programa de intervención modulan el efecto de éste?*

Cuando se diseña un programa de intervención, tanto de tipo educativo o formativo como destinado a modificar determinadas pautas de comportamiento –programas encaminados a fomentar hábitos favorecedores de la salud, etc.–, la existencia de diferencias sistemáticas en las características de los sujetos a quienes va dirigido el programa puede dar lugar a que éste sólo sea efectivo con un tipo de sujetos y no con otros. En consecuencia, para responder a preguntas de este tipo es preciso haber realizado una evaluación previa de las variables potencialmente relevantes.

- *Pregunta 12: ¿Persisten los efectos de la intervención con el tiempo?*

La respuesta a esta pregunta implicaría añadir a los diseños las medidas correspondientes a un momento posterior al programa –fase de seguimiento–, y observar si los resultados se mantienen o desaparecen.

- *Pregunta 13: ¿Los efectos del entrenamiento dirigido a un colectivo sobre otros colectivos, van en la dirección que cabe esperar?*

A menudo, cuando se desarrolla un programa de intervención sobre un colectivo como, por ejemplo, los alumnos, los resultados tienen efectos sobre otros colectivos como, por ejemplo, los padres o los profesores. En consecuencia, si se desea evaluar estos efectos es preciso obtener las medidas pertinentes usando diseños paralelos a los utilizados con los sujetos del colectivo al que inicialmente se dirigía el programa.

- *Pregunta 14: ¿A qué son atribuibles los efectos del programa sobre colectivos distintos de aquél al que se ha dirigido?*

Para responder a esta pregunta es preciso determinar la relación entre estos efectos y las medidas tanto de lo que ha ocurrido durante la aplicación del programa como de los efectos del mismo en los sujetos a los que iba dirigido, y ver si hay diferencias con lo que ha ocurrido en un grupo de control. Esto es, se requieren diseños con grupos de control, preferiblemente pre-durante-post. En cuanto al tipo de variables a evaluar como posibles responsables de los cambios observados en éstos colectivos, depende de los supuestos teóricos, ya que pueden ser varias

### *Etapa 5: Analizar e interpretar la información*

Como en cualquier investigación, lo primero que debe hacer el evaluador, una vez obtenidos los datos, es decidir si su análisis merece la pena, pues si son incompletos o poco fiables, debe renunciar a continuar. Si, por el contrario, considera que puede seguir adelante, su aportación específica al estudio depende del grado en que los modelos psicológicos de que parte sean adecuados y de las características y del rigor del diseño, ya que las conclusiones extraídas en relación con las preguntas planteadas se sustentan en ambos pilares

### *Etapa 6: Elaboración de informes*

Habitualmente, el psicólogo que dirige o participa en la valoración de un programa no lo hace sólo para su propio conocimiento, sino para informar a los distintos grupos de personas que pueden estar interesados en conocer las respuestas a una u otra de las preguntas planteadas en el estudio. En el ámbito escolar, por ejemplo, es normal que los padres, los profesores, los orientadores, los responsables de los centros y las autoridades educativas puedan tener interés en los mismos. En la empresa, por otra parte, pueden estar interesados los propios participantes, los directivos y los miembros del consejo de administración ante quienes los directivos deben rendir cuentas de su gestión. El hecho de que los colectivos interesados puedan ser varios, puede hacer necesario preparar informes, lo que plantea la pregunta ¿qué contenidos incluir?, pregunta que no tiene una respuesta única pues depende del propósito de la evaluación y de los destinatarios. En cualquier caso, el psicólogo debe conocer qué características debería tener el informe técnico destinado a otros evaluadores, y cómo utilizar los conocimientos sobre cómo organizar la comunicación en función de las características de la audiencia que le proporciona la psicología para preparar informes de otros tipos, aspectos sobre los que los trabajos de Brinkerhoff y otros (1983) ofrecen guías adecuadas.

### *Etapa 7: Evaluar la evaluación*

Dada la complejidad que conllevan los estudios de valoración de programas, lo normal es que sean mejorables. Por esta razón, deben enfocarse como una experiencia de la que siempre es posible aprender con vistas al futuro, aprendizaje que puede verse facilitado si el estudio de valoración es a su vez evaluado buscando averiguar qué se ha hecho bien y qué se ha hecho mal.

La forma de valorar si un estudio de valoración es adecuado es utilizar unos estándares o criterios con los que poder comparar lo que se ha hecho. Con este fin en Estados Unidos se han desarrollado unos criterios publicados por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), criterios agrupados

en cuatro categorías –utilidad, factibilidad, legalidad y precisión–, categorías que incluyen 30 criterios más específicos recogidos en algunos trabajos españoles (Alonso Tapia, 1995). Aunque estos criterios se aplican al conjunto del estudio de valoración y no sólo al trabajo específico propio de la evaluación psicológica, son perfectamente aplicables a éste, por lo que el psicólogo, teniendo en cuenta el contexto real en que se ha realizado el estudio de valoración, debe examinar si la forma en que ha planteado y realizado el trabajo de evaluación es la adecuada.

## **5. EVALUACIÓN PSICOLÓGICA Y VALORACIÓN DE PROGRAMAS: CONCLUSIÓN**

A lo largo de este capítulo hemos tratado de mostrar las implicaciones que tiene para la evaluación psicológica el hecho de que se realice al servicio de la valoración de programas. Valorar un programa implica juzgar la adecuación o calidad de los objetivos escogidos, de las actividades que ha supuesto su desarrollo y de los resultados y efectos de distintos tipos a que ha dado lugar. Dado que los programas de intervención pueden tener objetivos de distintos tipos, pueden ser valorados por diferentes profesionales. Sin embargo, su valoración requiere la presencia del psicólogo en la medida en que pretenden influir en el comportamiento humano, en la medida en que su desarrollo implica sujetos humanos con determinadas actitudes, motivaciones y destrezas, en que las características de los sujetos humanos a quienes van dirigidos pueden modular los efectos del programa y en la medida en que los efectos a observar y valorar presuponen la delimitación previa de las características comportamentales que pueden considerarse como criterio de que lo que se perseguía se ha conseguido.

La evaluación psicológica proporciona a quienes han de valorar el programa información sobre las características y modos de actuación de los sujetos que han participado en el mismo como agentes, como receptores o como indirectamente afectados. El proceso de evaluación en este caso implica decidir, como en el caso de los procesos de evaluación estudiados en los capítulos anteriores, qué evaluar, cómo hacerlo –con qué métodos y en qué momentos y condiciones– y qué uso razonable cabe hacer de la información para tomar decisiones. Estas decisiones nunca se toman en el vacío, sino en el contexto, por un lado, de los supuestos sobre las variables que permiten describir y explicar el comportamiento humano proporcionados por distintas áreas de la psicología y, por otra parte, en el de los supuestos sobre los criterios metodológicos a que debe ajustarse la evaluación para posibilitar que cualquier juicio basado en los datos sea razonablemente válido.

Dado, pues, un programa de intervención desarrollado o a desarrollar en un contexto determinado –político, social, público, privado, educativo, empresarial, sanitario, con diferentes colectivos implicados, etc.–, con unos propósitos concretos y supuesta su evaluabilidad, el proceso de evaluación encaminado a facilitar la valoración del mismo, inserto en el proceso general de la valoración del



programa, implica considerar, en primer lugar, los modelos que ofrece la Psicología para decidir en qué medida pueden serle útiles para basar en ellos la recogida de la información en función de las características básicas del programa realizado o por realizar –objetivos, desarrollo y efectos potenciales–. A continuación, una vez decidido qué tipo de información recoger y supuesto que las condiciones concretas en que se plantea la valoración hagan posible recogerla, el segundo paso implica considerar con qué métodos, en qué momentos, de qué personas y bajo qué condiciones recogerla, de modo que las características de las técnicas utilizadas –fiabilidad y validez– y del conjunto de las restantes condiciones que delimitan la recogida de la información permitan inferencias válidas en las que puedan sustentarse los juicios de valor y las decisiones subsiguientes. Finalmente, una vez recogida la información, el tercer paso implica el análisis e interpretación de la misma, análisis que supone construir un modelo que dé respuesta de forma razonablemente aceptable a las cuestiones planteadas.

Sobre el primero de los pasos del proceso mencionados, a lo largo de este capítulo, a diferencia de lo que hemos hecho en los capítulos anteriores, no hemos abordado el problema de qué variables específicas analizar y desde qué modelos concretos hacerlo, dado que la diversidad de programas y contextos hace que aquéllas puedan variar. Sin embargo, puesto que los programas buscan a menudo el aprendizaje y el cambio comportamental, y que éste depende de las características de la comunicación, la instrucción y la significación que el esfuerzo para cambiar y el cambio mismo puede tener para los sujetos, hemos apuntado a la necesidad de valorar los modelos psicológicos específicos construidos para explicar los procesos mencionados, ilustrando el modo en que puede hacerse con ejemplos tomados a menudo de los programas relacionados con el ámbito educativo que nosotros mismos hemos desarrollado o valorado. Hubiera sido posible un mayor grado de especificidad si, como han señalado entre otros autores Cook y Wittmann (1998), el análisis de los estudios de valoración realizados en torno a programas dirigidos a problemas concretos y para colectivos específicos hubiese puesto de manifiesto qué modelos de valoración funcionan, cuándo y para quién. Esto es, si además de progresos de tipo metodológico hubiese progresos en la creación de modelos sustantivos –relativos a las variables que intervienen en el desarrollo y efectividad de un programa y al modo de interacción entre las mismas– que sirviesen de marco de referencia para orientar el proceso de evaluación y el juicio final de valoración, algo a lo que la propia evaluación realizada en el contexto de la valoración de los programas puede contribuir.

En cuanto al segundo de los puntos, no hemos abordado la cuestión relativa a los problemas que plantean los diferentes tipos de técnicas –cualitativas y cuantitativas– que es posible utilizar para recoger la información porque la decisión sobre cuáles emplear, aparte de las consideraciones sobre fiabilidad y validez que son aplicables en este caso igual que en los restantes procesos de

evaluación, depende de las condiciones y propósitos del estudio. La única consideración que queremos hacer al respecto es que es preciso que la información que proporcionen contribuya maximizar la validez de las inferencias y la argumentación final en que se van a basar los juicios de valor. Con este propósito, sin embargo, sí hemos expuesto algunas de las condiciones a que debe ajustarse la recogida de la información para posibilitar que las inferencias en relación con las preguntas más frecuentemente planteadas sean válidas. No hemos agotado las posibilidades a este respecto porque tan sólo pretendíamos mostrar nuestro modo de enfocar esta parte del proceso, para lo que consideramos suficiente las consideraciones expuestas.

Finalmente, respecto al análisis de los datos y construcción de modelos, no hemos entrado porque tan sólo cabe decir, aparte de las consideraciones que corresponderían a la disciplina de Metodología, que es preciso que los modelos y las inferencias en que se apoyen, específicos para cada tipo de problema, estén basados en la lógica científica.

#### *LECTURAS COMPLEMENTARIAS*

**Pérez Juste, R. (2006).** *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.

Constituye un manual de referencia básico sobre el tema que debe manejarse como libro de consulta.

**Ramírez, A. (1997)** *Valoración de la formación*. Madrid: Griker.

Desarrollado en el marco del desarrollo de los recursos humanos en la empresa, ilustra la importancia de cuatro elementos clave en la valoración de todo programa de formación: evaluación de la percepción de la calidad del programa, evaluación del aprendizaje, evaluación de la transferencia de lo aprendido y evaluación del impacto.

**Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987).** *Evaluación sistemática*. Madrid: MEC-Paidós.

Se trata de un trabajo clásico que sigue vigente, y que resumen los principales enfoques que hay en valoración de programas. Aporta una importante base teórica dentro de la cual enmarcar la “evaluación psicológica al servicio de la valoración de programas”.



## Capítulo 6

# Garantías de la evaluación psicológica



## 1. LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DEBE OFRECER GARANTÍAS AL EVALUADOR Y AL EVALUADO

Como ya señalábamos al describir las coordenadas de la evaluación psicológica, sea cual sea el objetivo a conseguir mediante el proceso de evaluación psicológica y los supuestos desde los que se organice, desde el momento en que un psicólogo comienza a plantear preguntas o tareas para recoger información, comienza a tomar decisiones sobre qué información buscar y qué hacer para obtenerla, así como a hacer inferencias sobre el significado y utilidad potencial de la información recogida. Al tomar decisiones y hacer inferencias cabe la posibilidad de cometer errores que impidan que los objetivos que se pretenden conseguir se logren en el grado en que sería deseable. Para evitar que esta posibilidad se dé o para minimizar sus efectos en la medida de lo posible es preciso garantizar la validez de nuestro modo de proceder. Cómo conseguirlo es el problema que se aborda en este capítulo.

Las inferencias que el psicólogo realiza durante el proceso de evaluación se basan no en el significado de las variables que ha decidido evaluar, sino en las medidas de las mismas procedentes del uso de procedimientos o de la aplicación de técnicas que ha debido elegir o, en ocasiones, construir previamente. Ahora bien, no todos los procedimientos y técnicas de evaluación son igual de precisos ni poseen la misma validez en cuanto fuentes de información o, lo que es lo mismo, no proporcionan las mismas *garantías* a la hora servir de base para la toma de decisiones. Este hecho plantea al evaluador la necesidad de considerar las fuentes de validez o invalidez de la interpretación de los datos, fuentes ligadas a las características de los procedimientos y técnicas que los proporcionan. Esta consideración constituye uno de los elementos claves del proceso de evaluación sobre el que es preciso tener conceptos y criterios claros, dado que condicionan el propio proceso a seguir.

En el capítulo uno señalábamos que, de un modo u otro, la mayoría de los autores coinciden utilizar la expresión "*validez de constructo*" para referirse a la validez en su sentido más global, esto es, al grado en que los razonamientos y la evidencia empírica aducidos sustentan la propiedad y adecuación de la interpretación de las puntuaciones de los tests, cuestionarios y demás procedimientos de evaluación. En la práctica, sin embargo, garantizar la validez implica diferentes acciones y decisiones encaminadas a minimizar en la medida de lo posible la realización de inferencias erróneas sobre el significado de los datos, acciones y decisiones que tienen que ver con lo que Messick (1989) ha denominado "facetas" de la validez de constructo –validez de contenido, convergente, predictiva, cruzada, de tratamiento, social–, que incluyen lo que Cronbach y otros (1963) han denominado "componentes de la fiabilidad", componentes que afectan al error de medición y condicionan por ello la generalización de las inferencias subsiguientes

en el proceso de interpretación de los datos. Conviene, pues, volver ahora sobre cada una de las facetas señaladas. Antes, sin embargo, hemos de hacer una observación.

Cada una de las facetas de la validez hace referencia a distintas acciones a realizar para resolver problemas de inferencia específicos que se plantean en el contexto de los procesos de evaluación. Estos problemas no son exactamente los mismos en todos los procesos. Por esta razón, vamos a describir las distintas facetas de la validez prestando especial atención al modo en que el objetivo al que sirve la evaluación influye en la consideración y valoración de las facetas mencionadas. Antes de continuar, sin embargo, y a fin de facilitar al lector la tarea de situar la reflexión en el contexto de los procesos de evaluación, conviene que lea las situaciones que se presentan en los Cuadros 6.1 y 6.2 y que trate de responder a las preguntas que en ellos se plantean.

Cuadro 6.1. Ilustración de la búsqueda de garantías en el contexto de un proceso de evaluación orientado a la selección.

A continuación se presenta el ejemplo de un psicólogo que se enfrenta a la tarea de escoger una serie de pruebas para utilizarlas en un proceso de selección de personal. Al realizar su tarea, se va enfrentando con distintas alternativas frente a las que realiza determinadas acciones mediante las que intenta garantizar que sus decisiones sean lo más acertadas posible. Lea el ejemplo y trate de pensar en cada una de las situaciones numeradas qué razón lleva al psicólogo a actuar como lo hace. Posteriormente, confronte sus respuestas con las explicaciones que se ofrecen en el texto.

En un proceso de selección de personal, un psicólogo decide evaluar la “motivación de logro” de los aspirantes a un puesto de trabajo. Sabe que, de acuerdo con Jackson, Ahmed y Heapy (1976), esta variable no es un constructo unitario. Al parecer, su intensidad en cada sujeto varía en la medida en que cambia el grado en que los sujetos se interesan por conseguir cada una de las seis experiencias o metas que, según los mencionados autores, constituyen las facetas o componentes de la motivación de logro, a saber: (F1) gusto por la competición, (F2) gusto por la experiencia de éxito (en competición o no), (F3) búsqueda de status entre los expertos, (F4) búsqueda de estatus destacado entre los iguales, (F5) búsqueda del logro vía independencia personal y (F6) deseo de experimentar la capacidad de adquirir competencias, conocimiento, etc. A partir de esta idea procede como sigue.

1. Examina varios cuestionarios de motivación y, como se muestra en el cuadro siguiente, ve que en tres de ellos, cada faceta está representada por seis elementos; en otros dos, sin embargo, dos facetas están representadas por doce elementos cada una, otra por un elemento y las otras tres no aparecen representadas. El conjunto de los elementos de cada cuestionario proporciona una puntuación en motivación de logro. Además, considera la posibilidad de utilizar una prueba abierta en la que los aspirantes deben construir una historia cuyo contenido es codificado mediante un sistema de categorías en el que están representadas las seis metas. *¿Qué procedimiento de los anteriores debería utilizar, atendiendo a las características descritas, para evaluar la motivación? ¿Por qué?*

Representación de cada faceta de la Motivación de Logro en los instrumentos consultados.							
		Cuestionarios					Prueba Abierta
		C1	C2	C3	C4	C5	
F A C E T A S	F1	6	6	6	12	-	Presente
	F2	6	6	6	12	-	Presente
	F3	6	6	6	1	-	Presente
	F4	6	6	6	-	1	Presente
	F5	6	6	6	-	12	Presente
	F6	6	6	6	-	12	Presente
Puntuación		Una	Una	Una	Una	Una	Una

2. Antes de tomar la decisión el psicólogo considera que no tiene suficiente experiencia en el uso del código mediante el que es posible evaluar la motivación de logro a partir de las historias. Por ello, estudia la posibilidad de que otro compañero le ayude en esta tarea en caso de optar por este procedimiento de evaluación. *¿Por qué lo hace?*

3. El psicólogo finalmente se decide por el uso de cuestionarios, limitándose a los tres primeros. Para elegir entre ellos, examina los índices de correlación entre mitades que ofrecen los manuales y comprueba que son similares: 0,89, 0,90 y 0,91 respectivamente. Busca así mismo si hay índices de correlación entre puntuaciones obtenidas en momentos diferentes, pero los manuales no ofrecen esta información. *¿Por qué examina los índices señalados?*

4. A continuación el psicólogo examina las correlaciones que ofrecen los manuales entre las puntuaciones obtenidas en estos cuestionarios y las obtenidas en otros instrumentos de evaluación, algunos de los cuales son cuestionarios pero otros son escalas de calificación mediante los que personas que conocían a los sujetos les asignaban una puntuación en la variable medida. Entre los instrumentos con los que se habían hallado los índices examinados se encontraban los utilizados originalmente en el desarrollo de la teoría de la motivación de logro.

La tabla de correlaciones que encuentra es la que se muestra a continuación. Al examinarla comprueba que las correlaciones entre dos de los cuestionarios de que dispone (C1 y C2), las proporcionadas por las escalas de calificación (EC1, EC2) y los instrumentos originales (IO) son altas, lo que no ocurre en el caso del tercer cuestionario (C3). Elimina, pues, éste de los instrumentos cuya utilización considera potencialmente útil. *¿Por qué ha actuado de este modo?*

Correlaciones entre los distintos instrumentos					
	C2	C3	EC1	EC2	IO
C1	0.85	0.60	0.79	0.82	0.80
C2		0.45	0.81	0.83	0.78
C3			0.62	0.54	0.50
EC1				0.80	0.77
EC2					0.91

5. La razón fundamental por la que nuestro psicólogo evalúa la motivación de logro es que considera que contribuye a predecir el éxito en el tipo de trabajo para el que le han encargado que realice la selección de personal. Por este motivo, busca en los manuales de los dos cuestionarios si hay índices de correlación entre las puntuaciones obtenidas en los mismos y la proporcionada por distintos criterios de rendimiento y encuentra los siguientes:

a) Ninguno de los dos cuestionarios ofrece índices con los criterios de rendimiento en el puesto de trabajo para el que se realiza la selección, si bien aparecen índices correspondientes a puestos de trabajo que pueden considerarse "próximos". Este hecho le hace dudar sobre la utilización de los cuestionarios. *¿Por qué cree que es así? ¿Qué cree que le hace dudar?*

b) Los índices en ambos casos son semejantes: 0,30 y 0,31 respectivamente, cuando el criterio es la puntuación de eficiencia asignada por el jefe superior. En estos casos, la puntuación en el cuestionario se obtuvo un año antes de obtenerse las puntuaciones en los criterios. Este hecho, a diferencia del anterior, le inclina hacia la utilización de los mismos, sin llegar a decidirle. *¿Por qué cree que es así?*

c) Cuando el criterio es la facilidad de integración en el grupo, valorada también por el superior, los índices son 0,25 y 0,35. Sin embargo, en el caso del último cuestionario las puntuaciones en el mismo y en el criterio se obtuvieron al mismo tiempo. Ante esta situación, sigue dudando qué hacer. *¿Qué cree que le hace dudar?*



d) Finalmente, ninguno de los dos cuestionarios ofrece datos sobre si los resultados anteriores se han replicado con otras muestras o con submuestras de los grupos utilizados originalmente para obtener los índices anteriores. *¿Por qué se fija en este hecho? ¿Por qué es importante ver si los datos se han replicado de algún modo?*

A la luz de los datos anteriores piensa que quizá merezca la pena utilizar el primero de los dos cuestionarios. Sin embargo, aún da otros pasos antes de decidirse.

6. En el proceso de selección no va a utilizar exclusivamente la información sobre motivación. También va a utilizar otras pruebas –inteligencia, personalidad, etc.–, lo que le hace preguntarse si merece la pena añadir la prueba de motivación a las otras. *¿Qué le puede llevar a plantearse esta cuestión?*

7. Y todavía se pregunta algo más. “En el caso de que pase esta prueba, tendré que explicar en el informe las implicaciones de las puntuaciones obtenidas por los candidatos. ¿Qué puedo decir? ¿Qué otras características es probable que posean los sujetos por el hecho de haber obtenido puntuaciones elevadas en motivación de logro? Veamos que otra información me proporciona el manual de la prueba”. *¿Por qué se plantea esta cuestión?*

8. Finalmente, se pregunta: “¿Se habrá hecho algún estudio sobre si el uso de este cuestionario lleva a elegir preferentemente a sujetos de un grupo definido frente a otros, hombres en vez de mujeres o viceversa, sujetos de una raza frente a sujetos de otra distinta...?”. *¿Por qué se plantea preguntas como éstas?*

9. Al buscar respuesta a la pregunta anterior se da cuenta de que el último test que había rechazado ha sido estudiado también desde la Teoría de la Respuesta al Ítem. Consulta el estudio y comprueba que ciertos elementos tienden a ser contestados de modo diferente por hombres y mujeres. El estudio muestra también cómo construir tests equivalentes pero distintos para cada sexo. Aunque este hecho casi le hace cambiar su decisión, observa que aunque el manual señala que todos los elementos de la prueba parecen medir la misma característica, la muestra utilizada es pequeña –300 sujetos– y bastante homogénea, por lo que desestima definitivamente esta prueba. *¿Por qué actúa así?*

Cuadro 6.2. Ilustración de la búsqueda de garantías en el contexto de un proceso de evaluación orientado a la modificación del comportamiento (Alonso-Tapia, 2000)

En el ejemplo que sigue se resume el modo en que una psicóloga que se enfrenta a la tarea de evaluar a un paciente va enfrentándose con distintas alternativas frente a las que actúa de modos concretos buscando garantizar que las inferencias y decisiones que toma sean lo más acertadas posible. Lea el ejemplo y trate de pensar en cada una de las situaciones enumeradas qué razón lleva al psicólogo a actuar como lo hace. Posteriormente, confronte sus respuestas con las explicaciones que se ofrecen en el texto.

El paciente evaluado es un sujeto varón de 45 años de edad que acude a consulta debido a una serie de crisis depresivas que viene sufriendo durante seis años. Lo hace debido a que el tratamiento farmacológico previo sólo parece haber tenido efectos transitorios, dado que los episodios vuelven a aparecer año tras año. En una primera entrevista orientada a realizar la historia clínica y a centrar el problema, se pone de manifiesto que el paciente presenta las características típicas de un cuadro depresivo. Las crisis comienzan con taquicardias, llanto..., van acompañadas de insomnio, de un sentimiento progresivo creciente y rápido de incapacidad para trabajar, para relacionarse, etc. y del deseo de recluírse y no relacionarse con nadie, lo que le lleva a quedarse en casa y a permanecer en la cama. En estos momentos piensa que no vale nada, que el futuro es desesperado y se siente profundamente triste.

1. A lo largo de la entrevista y antes de decidir cómo actuar, la psicóloga ha prestado especial atención a la disposición del sujeto para implicarse en el proceso terapéutico. Para ello ha preguntado si viene por voluntad propia, ha prestado atención al grado de insatisfacción emocional que padece el sujeto, al grado de confianza que ha mostrado en ella y a las expectativas respecto a la posibilidad de mejorar. *¿Por qué este interés? ¿Qué habría pasado si no hubiera considerado esta información?*

2. Durante la entrevista el paciente ha señalado que en buena medida sus problemas se deben a que no vale para nada, que es un fracasado. Ante este hecho, la psicóloga le pregunta por qué piensa así, a lo que el sujeto responde que basta con mirar a lo que ha sido su vida: un fracaso tras otro. La psicóloga entonces insiste en pedirle que indique hechos concretos que para él han sido fracasos, a lo que él responde indicando de modo preciso numerosos hechos que, de modo bastante objetivo, sustentan su punto de vista. *¿Por qué ha insistido la psicóloga en este punto? ¿Qué habría pasado si no lo hubiese hecho?*

3. Así mismo, durante la entrevista la psicóloga ha buscado que el paciente haga lo más explícito posible el tipo de metas u objetivos que espera alcanzar con la terapia, que manifieste si las estrategias que le está proponiendo utilizar para resolver sus problemas le parecen adecuadas y, además, ha procurado llegar a una explicación de las razones de éstos aceptable y aceptada por ambos. Y todo ello al tiempo que se ha esforzado por conseguir que las relaciones personales sean lo más cálidas posible. *¿Por qué ha insistido la psicóloga en este punto? ¿Qué sería probable que hubiera pasado a lo largo del proceso terapéutico si no lo hubiese hecho?*

4. Para la psicóloga, una vez concluida la entrevista, parece claro que los eventos específicos que desencadenan las crisis depresivas –fundamentalmente la necesidad de participar de modo frecuente e intenso en situaciones de interacción social y, sobre todo, la ocurrencia de problemas específicos en las relaciones con su pareja– ocurren porque confluyen en el sujeto de modo más o menos habitual una serie de características: sus habilidades sociales son muy pobres; debido a ello, obtiene escasa gratificación cuando interactúa con los demás; si fracasa, tiende a atribuir los fracasos a su incompetencia personal; además, hay pocas cosas que le hagan disfrutar, entre ellas, su trabajo que le resulta monótono y a veces incluso agobiante. En consecuencia, cuando se acentúa la necesidad de interacción debido a alguna circunstancia particular, la acumulación de experiencias aversivas y la incapacidad para afrontarlas adecuadamente desencadena la depresión. Partiendo de este supuesto, la psicóloga decide evaluar de modo específico, además del marco familiar y socio-laboral del sujeto, no sólo la sintomatología depresiva, para lo que utiliza un conocido inventario de síntomas depresivos, sino también los estilos de atribución, las habilidades sociales en general y la asertividad en particular, el estilo de vida y los tipos de eventos o situaciones de los que disfruta o puede disfrutar, variables para cuya evaluación utiliza distintos cuestionarios. *¿Por qué actúa así? ¿No habría sido suficiente la información proporcionada por la entrevista sobre los aspectos señalados? ¿Qué hubiera podido ocurrir si no hubiese evaluado de modo preciso las variables señaladas?*

5. Dado que la historia personal del paciente sugiere que es una persona muy poco asertiva, incapaz de enfrentarse con un padre enérgico y dominante, y que la falta de asertividad para enfrentarse y rechazar situaciones poco gratificantes puede ser uno de los elementos que facilitan la acumulación de experiencias aversivas o poco gratas que pueden potenciar la aparición de crisis depresivas, la psicóloga decide que el sujeto complete un inventario de asertividad como parte del proceso de evaluación, a fin de tener un indicador con el que contrastar la evolución a lo largo del tratamiento.

Como ha de evaluar esta característica a menudo, anteriormente había examinado diferentes inventarios de asertividad prestando especial atención a los tipos de elementos que incluyen –forma de reaccionar frente a la presión de los vendedores, frente a la posibilidad de establecer citas, frente a las órdenes de otros, frente a opiniones con las que no se está de acuerdo, frente a las personas que se cuelan en una cola, etc.–. Dada la diversa extensión de los inventarios y la heterogeneidad de las situaciones que incluían, había decidido construir uno que cubriese el espectro de situaciones sugeridas por los inventarios consultados. *¿Por qué había actuado de este modo? ¿Qué habría pasado si hubiera utilizado alguno de los cuestionarios existentes?*

6. La experiencia de la psicóloga con el inventario elaborado por ella misma le ha mostrado que las respuestas de sujetos con características supuestamente similares no guardan mucho en común, dando la impresión de inconsistentes. No obstante, aun siendo consciente de este hecho, decide utilizarlo en esta ocasión, tras lo que presta especial atención a las situaciones y contextos específicos en los que el sujeto se muestra menos asertivo. *¿Por qué actúa de este modo? ¿Debería haber actuado de otro modo distinto o no? ¿Por qué?*

7. Además del inventario, pide al sujeto que participe en una serie de situaciones simuladas actuando como lo haría si se tratase de situaciones reales. Durante la actuación codifica las respuestas del sujeto en función del grado de asertividad manifiesta. Sin embargo, previamente ha pedido a otra psicóloga de su gabinete, con amplia experiencia en problemas de asertividad, que la acompañe en su tarea de codificar la actuación del sujeto, de modo que puedan contrastar sus observaciones al término de la sesión. *¿Por qué actúa de este modo? ¿Qué habría pasado si no hubiera pedido a su compañera que estuviese presente en la sesión observando y registrando también el comportamiento del paciente?*

8. Una vez concluida la sesión de simulación, la psicóloga compara la evidencia recogida mediante la entrevista, mediante el inventario y mediante la observación tratando de encontrar si hay o no elementos discrepantes relacionados con el comportamiento asertivo del sujeto. Al hacerlo encuentra que en algunos casos parece haberlas, esto es, unas veces el sujeto ha manifestado en el inventario que actúa de modo no asertivo en una determinada situación y, sin embargo, cuando se le pone frente a la misma, actúa de modo asertivo, mientras que en otras ocasiones ocurre lo contrario. Pese a la aparente contradicción, tras reflexionar sobre el contexto en que cada instrumento sitúa al sujeto a la hora de demandarle información, la psicóloga considera igualmente aceptables los datos proporcionados por todos los instrumentos. *¿Por qué actúa de este modo? ¿Debería haber actuado de modo distinto respecto a la información proporcionada por alguno de los procedimientos utilizados?*

9. Una vez concluida la evaluación de las distintas variables que definen y parecen estar manteniendo el problema, y dado que cualquier tratamiento requiere pasar de la intención a la acción, la psicóloga evalúa el grado en que el sujeto tiende a quedarse pensando en lo que habría que hacer sin llegar a hacerlo o, por el contrario, tiende a actuar una vez que tiene claro qué es lo que debe hacer. *¿Por qué actúa así? ¿Para qué puede ser útil obtener esta información? ¿Qué podría ocurrir si no obtuviese esta información?*

10. A medida que el tratamiento va desarrollándose, la psicóloga va recogiendo datos de modo periódico tanto sobre la sintomatología depresiva como sobre las distintas variables evaluadas y examinando el modo en que reflejan cambios y en que estos cambios se relacionan entre sí. *¿Por qué actúa así? ¿Para qué puede ser útil obtener esta información? ¿Qué podría ocurrir si no obtuviese esta información y si no relacionase los datos?*

11. Una de las medidas de mejora que la psicóloga ha obtenido –la evaluación de la asertividad en situaciones simuladas– muestra que el sujeto parece haber aprendido cómo actuar. Sin embargo, era la primera vez que utilizaba este instrumento. Por este motivo, decide que los sujetos que en adelante reciban algún tipo de tratamiento orientado a mejorar su asertividad y que sean evaluados mediante el procedimiento de simulación diseñado por ella, deberán registrar al acabar el tratamiento, por lo menos durante quince días, con qué situaciones se han enfrentado que demandasen asertividad y de qué modo han actuado. *¿Por qué actúa así? ¿Para qué puede ser útil obtener esta información? ¿Qué podría ocurrir si no obtuviese esta información?*

12. La psicóloga, antes de dar de alta definitivamente al sujeto, le pide que complete un último cuestionario, muy breve, pidiéndole una valoración de los aspectos positivos y negativos de todo el proceso de evaluación e intervención así como una valoración general del mismo. *¿Por qué actúa así? ¿Para qué puede ser útil obtener esta información? ¿Qué podría ocurrir si no obtuviese la información buscada?*

¿Por qué actúan como lo hacen los dos psicólogos de los ejemplos en los momentos indicados? Obviamente, porque dependiendo de lo acertado de sus acciones, los resultados de la evaluación y, en consecuencia, de las decisiones y actuaciones basadas en las mismas pueden responder a los objetivos buscados o no. ¿Qué problemas, pues, se plantean en cada uno de los momentos señalados? ¿A qué efectos negativos pueden dar lugar? ¿Qué tipos de actuación pueden contribuir a impedirlos o atenuarlos? ¿Y cómo se conceptualiza cada una de tales

acciones como faceta de la validez? Estas son las preguntas a las que se intenta responder a continuación. Al hacerlo, dado que el orden en que se presentan los problemas no es el mismo en los dos casos descritos, seguimos un esquema organizativo que responde en líneas generales al orden en que aparecen los problemas en el proceso de selección ilustrado en el Cuadro 6.1, pero señalando siempre el punto en el que aparecen en el proceso orientado a la modificación. Lo hacemos así porque creemos que situar todos estos conceptos en el marco de los procesos descritos puede ayudar al psicólogo aplicado a integrar las acciones a que hacen referencia en el marco del propio proceso de actuación.

## **2. VALIDEZ DE CONTENIDO**

En el contexto del proceso de evaluación orientado a la toma de decisiones de clasificación o selección, tras decidir sobre qué característica de los sujetos se va a recoger información, es preciso escoger las tareas, preguntas o categorías de observación o calificación mediante las que recoger los datos que van a permitir la medición de la característica en cuestión. Al hacer esta elección no se trabaja en el vacío, sino partiendo de una concepción teórica sobre las facetas, conocimientos o categorías comportamentales que definen aquella. Supuesto que esta concepción sea clara, la construcción del instrumento de evaluación requiere que las tareas, preguntas o categorías de observación o calificación constituyan una muestra representativa de las que definen el dominio o constructo a evaluar. En caso de que no se dé esta condición, el uso del instrumento podría llevar a inferencias erróneas o imprecisas sobre las características psicológicas de los sujetos evaluados que afectarían a las decisiones a tomar.

Esta es la razón por la que en punto 1 del ejemplo del Cuadro 6.1 el psicólogo presta atención al grado en que las pruebas disponibles permiten evaluar las distintas facetas de la motivación de logro. En la medida en que la suposición de Jackson y sus colaboradores sea cierta, la validez de las medidas que el psicólogo utilice puede verse afectada si las facetas importantes del constructo o variable a evaluar no están adecuadamente representadas en la prueba, hecho que se conoce como “sub-representación del constructo”, o si alguna de ellas está “sobre-representada”, lo que contribuiría a incrementar de forma irrelevante la fiabilidad de la prueba (Cook y Campbell, 1979). En consecuencia, al menos por lo que al contenido se refiere, el psicólogo debería escoger una de las tres primeras pruebas.

Otro ejemplo, referido a otra variable distinta, puede ayudar a ampliar el significado de la validez de contenido. Como en el caso del ejemplo recogido en el Cuadro 6.1, sugerimos al lector que trate de responder a las preguntas que se plantean tras el ejemplo antes de continuar leyendo.

Imaginemos que en un proceso de selección es preciso evaluar la aptitud para el cálculo numérico. Esta variable se manifiesta en la aplicación más o menos eficiente de distintos tipos de conocimientos, unos muy fáciles de adquirir y aplicar, y otros menos. Nuestro psicólogo, consciente de este hecho, examina los índices de dificultad de los elementos de varios tests que dicen evaluar la aptitud que nos ocupa y encuentra, por un lado, que el 50% de los índices correspondientes a elementos del primer test es inferior a 0,30 –son difíciles–, el 10% está entre 0,40 y 0,60 –son de dificultad intermedia, y el 40% es superior a 0,80 –son muy fáciles; y, por otro lado, que los índices correspondientes a los elementos del segundo test se distribuyen regularmente, habiendo aproximadamente el mismo porcentaje de elementos de cada nivel de dificultad.

*¿Qué test debería utilizar el psicólogo, atendiendo a su contenido? ¿Por qué?*

En este ejemplo, por las mismas razones anteriormente señaladas, la aptitud numérica también podría evaluarse inadecuadamente. Dado que los elementos fáciles y los difíciles normalmente, requieren distinta cantidad de conocimientos u operaciones, distinto tipo de unos u otras o distinta frecuencia en la aplicación de los mismos, la falta o el exceso de elementos de uno u otro tipo supondría la representación inadecuada de cada una de las facetas o componentes de la variable en cuestión (Messick, 1989). Debido a este sesgo en la representación del contenido, la posibilidad de que los sujetos pongan de manifiesto su aptitud real se vería disminuida, lo que podría afectar negativamente a la interpretación de los datos y a las decisiones consiguientes.

Así pues, la sub-representación y sobre-representación de un constructo en una prueba psicológica –test, cuestionario, escala, etc.– son aspectos que tienen que ver con el contenido del mismo. Si un constructo está sobre o sub-representado, se dice que la prueba no tiene una adecuada “*validez de contenido*”. Este concepto hace referencia, pues, al *grado en que el instrumento a utilizar muestrea adecuadamente los contenidos, conductas o procesos a evaluar* (APA - American Psychological Association, 1985).

El problema de la validez de contenido no sólo es importante cuando el proceso de evaluación está al servicio de objetivos de tipo selectivo o clasificatorio. También se presenta cuando el objetivo de la evaluación es contribuir a la modificación del comportamiento donde el primer paso para evaluar una variable o un tipo de conducta determinados implica escoger las tareas, preguntas o categorías de observación o calificación mediante las que recoger los datos. Asegurar en este momento la validez de contenido es importante como puede deducirse del siguiente ejemplo. Sugerimos al lector que trate de responder a las preguntas que se plantean tras el mismo antes de continuar leyendo.

Un psicólogo está evaluando a una mujer que vive muy estresada. Tras la entrevista, basándose en la idea formada a partir de los datos obtenidos de que el problema de la mujer tiene que ver con el hecho de tener pensamientos recurrentes que le generan ansiedad, la pide que complete el siguiente inventario de pensamientos automáticos estresantes como parte del proceso de evaluación, obteniendo los datos que se recogen a continuación. (En el cuestionario se pide al sujeto que señale en una escala de 1 a 5 la frecuencia con que tiene los pensamientos indicados)

1. Soy yo la culpable.	2	13. Me voy a volver loca	1
2. La vida no merece la pena.	2	14. No puedo concentrarme.	2
3. ¡Soy estúpida!	1	15. Van a notar que estoy nerviosa.	1
4. No soy atractiva.	1	16. ¡Qué sola estoy!	2
5. La gente no me gusta	1	17. No le satisfago (sexualmente).	1
6. Voy a conseguirlo.	1	18. Esto de estudiar no se me da.	2
7. Soy una fracasada.	1	19. ¿Pensarán que soy lesbiana?	1
8. ¡No tengo futuro!	2	20. Nadie me comprende.	2
9. ¡Mira que si nadie me quiere!	2	21. Me gustaría pegar a alguien.	1
10. No encontraré quien me quiera.	2	22. Seguro que me equivoco.	1
11. ¿Qué tengo de malo?	1	23. ¡Qué desdichada soy!	2
12. Seguro que soy estéril.	1	24. ¡Me quiere!	1

*¿Puede afirmarse a partir de los datos que la mujer no parece tener pensamientos automáticos estresantes o no se puede? ¿Por qué?*



El inventario anterior parece indicar que la mujer no tiene pensamientos automáticos estresantes. Sin embargo, si los pensamientos de la mujer tienen que ver con contenidos específicos como el dolor, la pérdida de seres queridos o cualquier otro motivo de preocupación, es imposible que el inventario los detecte porque no está diseñado para ello. Y lo mismo ocurriría, sin llegar a un caso tan extremo como éste, si el inventario sólo incluyese algunos de los contenidos relevantes pero no todos, aspecto que ha podido condicionar el modo de actuación a que hacía referencia el punto 5 del ejemplo recogido en Cuadro 6.2: ninguno de los cuestionarios parecía recoger los distintos contextos y modos de manifestarse la asertividad, por lo que el psicólogo decidió construir un instrumento propio.

Vemos, pues, que en el caso de utilizar un autoinforme conductual, si su diseño no recoge las situaciones clínicamente relevantes, las inferencias sobre el problema del sujeto estarán probablemente sesgadas por haberse limitado sólo a algunas situaciones. Y lo mismo puede ocurrir en otros casos como, por ejemplo, al usar un código de observación. Si las categorías no recogen las variables potencialmente relevantes, por ejemplo, si en relación con los problemas de comunicación de la pareja no permiten muestrear los indicadores de comunicación no verbal, la información que se obtenga llevará probablemente a inferencias sesgadas.

Conseguir que una prueba posea una adecuada validez de contenido requiere, pues, previamente una especificación precisa del dominio o constructo y una valoración del grado en que los elementos, preguntas o categorías de codificación de la prueba son relevantes y adecuadamente representativos de las características o procesos psicológicos que se pretende evaluar. Esta especificación y valoración precisan el juicio consensuado de los expertos en el campo de que se trate, juicio que no sólo debe realizarse a la hora de construir un instrumento de evaluación. Cuando un psicólogo, en el contexto del proceso de evaluación, decide escoger una prueba entre varias disponibles, no debe dar por sentado que poseen una adecuada validez de contenido. Debe examinar en qué medida los elementos de aquellas son relevantes y representativos del dominio o constructo en cuestión examinando el procedimiento mediante el que se ha construido –muestreo de grupos contrastados, muestreo de poblaciones, muestreo de expertos, análisis de tareas, análisis racional, etc.– (Haynes y Wai'Alae, 1994)–, pues, aunque sean pruebas publicadas, no siempre poseen las características mencionadas.

El que una prueba posea una adecuada validez de contenido no significa que la validez de constructo de la prueba sea adecuada. Existen diferentes razones para que sea necesario buscar garantías adicionales a la hora de sustentar las interpretaciones de los datos proporcionados por los instrumentos de evaluación y para considerar la validez de contenido sólo como una parte de la evidencia que sustenta la validez de constructo. La validez de contenido hace referencia no a los

aspectos superficiales de los elementos o tareas incluidos en los instrumentos de evaluación, sino a la representación de las características o procesos implicados. Sin embargo, a veces los procesos que muestrea la prueba, pese a su aparente validez de contenido, no son los mismos que intervienen en la situación real, lo que muestra la insuficiencia de aquella como base de la validez.

Por ejemplo, ocurre a menudo que el contexto en que se aplica la prueba introduce lo que se conoce como “error del instrumento”, debido a que la situación de examen no activa los mismos procesos que la situación real, error que no se evita por el hecho de que la prueba tenga validez de contenido. Así, Caramazza y otros (1981) han puesto de manifiesto que en el contexto definido por las situaciones de examen muchos alumnos son capaces de resolver problemas de física relacionados con las trayectorias de distintos móviles, problemas que son incapaces de resolver adecuadamente en situaciones reales. De la misma manera, Pelechano (1973), ha puesto de manifiesto que los estímulos que configuran la situación de prueba no garantizan la activación de los mismos procesos que los estímulos que configuran la situación real, dado que las características contextuales que definen aquella – aparte de otros factores que no entramos a considerar por el momento – pueden activar procesos psicológicos distintos y dar lugar a rendimientos diferentes de los que ocurrirían en el contexto natural. Se requiere, pues, utilizar evidencia adicional a la que proporciona la consideración de la validez de contenido, a fin de que las inferencias realizadas a partir de los datos proporcionados por un instrumento de evaluación sean válidas.

### **3. FIABILIDAD DE ACUERDO INTERJUECES: IMPLICACIONES PARA LA VALIDEZ**

Una vez construido el instrumento de evaluación, aun cuando posea una adecuada validez de contenido, si los datos se obtienen en formato abierto, como ocurre con pruebas como el TAT y el Rorschach, las narraciones autobiográficas, los registros de conducta, los ejercicios abiertos para la evaluación del conocimiento, etc., de modo que es preciso que el evaluador codifique las respuestas o conductas de los sujetos, las decisiones de selección o clasificación pueden verse afectadas si el uso de las categorías de codificación se ve sesgado por la interpretación de las mismas que hace el evaluador, de modo que la codificación y puntuación resultantes no coinciden con las que harían otros expertos. Se dice, en estos casos, que la “*fiabilidad de acuerdo interjueces*” es baja. Esta es la razón es la que justifica el modo de actuar ilustrado en el punto 2 del ejemplo recogido en el Cuadro 6.1 y en el punto 7 del cuadro 6.2. El ejemplo siguiente, ilustra aún mejor este problema.

En un estudio realizado en EEUU por el Educational Testing Service (Diederich y col., 1961) 300 ensayos de exámenes de acceso a la universidad fueron evaluados en una escala de 1 a 9 por 53 representantes destacados de las áreas evaluadas. De estos ensayos, el 34% recibió todas las posibles puntuaciones; otro 37% recibió ocho puntuaciones diferentes y un 23% más recibió 7 puntuaciones distintas. Ningún ensayo recibió menos de 5 de las 7 puntuaciones posibles. Se encontró, así mismo, que los evaluadores se diferenciaban entre sí en su grado de benevolencia y en cómo distribuían las puntuaciones a lo largo de la escala.

Refiriéndose al problema de la “fiabilidad de acuerdo interjueces” Cronbach y otros autores (Brennan, 1992; Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972; Cronbach, Linn, Brennan y Haertel, 1997), han señalado que el error de medida que se comete al evaluar a un sujeto –el grado en que la puntuación que obtiene se desvía de lo que sería la “puntuación universo” o media hipotética de todas las posibles medidas de la característica que se le evalúa– depende no sólo del sujeto, sino de otros factores. El juez –observador o calificador– es una de estas fuentes de imprecisión en la evaluación. En el contexto educativo, por ejemplo, se ha demostrado que una parte importante del error de medida se explica no por las características de los sujetos, sino por la variabilidad de los jueces-evaluadores (Cronbach y otros, 1997).

Sujeto, tarea, juez/observador/calificador y ocasión en que se recoge la información, entre otros factores, interactúan entre sí y contribuyen a determinar el error de medida, haciendo que aumente. Se plantea así la cuestión de cuál es el margen de error que es asumible en general, en procesos selectivo-clasificatorios en particular y, como veremos, en procesos de valoración de programas o sistemas educativos, donde al tener que interpretar datos y tomar decisiones relativos a unidades que constituyen conglomerados de sujetos -clases, escuelas, etc.–, el problema se incrementa. Parece, pues, necesario, prestar atención y tratar de controlar y minimizar en la medida de lo posible al plantear un proceso de evaluación el grado de error introducido por los jueces.

En cualquier caso, el problema del acuerdo interjueces no tiene que ver sólo con la fiabilidad, sino con la validez de las inferencias. Un bajo grado de acuerdo implica que los evaluadores *interpretan* de modo distinto las categorías de codificación a través de las que registran o asignan pesos cuantitativos a las respuestas o conductas recogidas, como ocurría en el ejemplo. Esta diferente interpretación pone de manifiesto que el uso de las categorías de codificación o la asignación de pesos en función de las respuestas observadas depende no tanto de su de-

finición en el código más o menos explícito –en el ámbito educativo a menudo los criterios de codificación y calificación son muy poco precisos (Diederich y otros, 1961)–, cuanto de los supuestos que definen para cada usuario los criterios de inclusión y exclusión, criterios que pueden diferir debido a la naturaleza probabilística o prototípica de muchos conceptos (Alonso-Tapia, 1983; Smith y Medin, 1981). Si la interpretación de las categorías que definen un constructo o un dominio es diferente, como ocurre cuando la fiabilidad de acuerdo interjueces es baja, se ve afectada la “validez de constructo”, lo que puede afectar a las decisiones de selección o clasificación de modo negativo. Por esta razón, es preciso controlar el grado en que este problema se da durante el proceso de evaluación, algo que puede hacerse mediante el uso del coeficiente  $K^3$ .

#### **4. FIABILIDAD: EFECTOS SOBRE LA VALIDEZ**

Cuando recogemos información mediante cualquier procedimiento de evaluación, tanto si consideramos cada dato aisladamente como indicador de la presencia o ausencia de un problema, como si agregamos las respuestas de los sujetos y obtenemos algún tipo de puntuación, estamos realizando medidas. Para que las inferencias que realizamos a partir de las mismas sean válidas, sin embargo, es necesario que éstas estén, en lo posible, libres de error, esto es, que sean fiablemente precisas. Esta necesidad plantea varias cuestiones. ¿Qué indicadores muestran si las medidas son fiables o no? ¿Cuál es su relación con la validez? Los indicadores, ¿son los mismos cuando las pruebas se han construido en base a la Teoría Clásica de Tests que cuando se han construido en base a la Teoría de Respuesta al Ítem? ¿Tienen el mismo significado cuando el objetivo es clasificar o seleccionar y cuando el objetivo es modificar el comportamiento? Pasamos a examinar cada una de estas cuestiones.

##### **4.1. Consistencia interna y estabilidad temporal: Relación con la validez**

Tras determinar si la validez de contenido es adecuada, en caso de que los instrumentos de evaluación estén contruidos o se estén construyendo en base a

---

3 En este momento creemos pertinente hacer un comentario relativo al concepto de “precisión” mencionado por Cone (1982) como garantía de los datos en el caso de la evaluación conductual. Creemos que es un concepto que estaba implícito en el concepto de fiabilidad de acuerdo interjueces –de hecho este tipo de fiabilidad se propone como forma de garantizar la precisión (Haynes y Wai’Alae, 1994)– y en el de convergencia intermétodos, dado que el otro procedimiento que se propone para asegurar la precisión cuando la variable a medir es, por ejemplo, una respuesta fisiológica, es realizar medidas concurrentes de la misma y ver el grado de coincidencia (Haynes y Wai’Alae, 1994). En este caso, los instrumentos con que se registran cada una de las respuestas pueden considerarse como métodos diferentes. El error que puede cometer el evaluador es que sus datos no reflejen con precisión la respuesta a evaluar, pero las formas de evitarlo tienen ya otra conceptualización que somos partidarios de seguir manteniendo.

la Teoría Clásica de Tests, es preciso determinar si la consistencia de las respuestas y su estabilidad temporal son las esperadas en base a las características del contenido. La expresión “*consistencia interna*” hace referencia al grado en que las respuestas o la actuación de los sujetos se orientan de forma regular en una dirección a lo largo de la prueba. Por otra parte, la expresión “*estabilidad temporal*” hace referencia al grado en que las puntuaciones permanecen relativamente inmodificadas a lo largo del tiempo. Tradicionalmente ambas características se han considerado como indicadores de la fiabilidad de la medida, esto es, del grado en que ésta se halla libre de error. Se supone que este grado es tanto mayor cuanto mayor sea la regularidad con que las características evaluadas se manifiestan a lo largo de la prueba y a lo largo del tiempo

Consistencia y estabilidad constituyen una fuente de evidencia necesaria pero no suficiente para poder inferir que los procesos, rasgos o características que se pretende evaluar son los que subyacen realmente a las respuestas dadas por los sujetos, inferencia relativa a lo que Messick (1989, 1995) denomina *validez sustantiva*, esto es, el grado en que las consistencias observadas dependen realmente de las características o procesos psicológicos que la teoría supone que subyacen a los patrones de respuesta observados. Si no hay consistencia –regularidad– en la manifestación de la característica durante la prueba– y estabilidad –extensión de la regularidad de dicha manifestación en el tiempo– difícilmente se puede inferir que están interviniendo los mismos procesos en la determinación de las respuestas.

Cuando la construcción de instrumentos de evaluación se hace con el objetivo de que sirvan para tomar decisiones de tipo selectivo apoyándose, entre otros aspectos, en la consistencia y estabilidad del rasgo o característica medidos, es conveniente conseguir que esta característica sea lo más elevada posible, dado que mayor será la probabilidad de que las inferencias basadas en la medida sean adecuadas<sup>4</sup>. Si la consistencia y la estabilidad son bajas, esto es, si la característica medida no se manifiesta de modo regular, de forma que de su apreciación a partir de las respuestas observadas en una parte de la prueba pueda inferirse con acierto el grado en que se va a manifestar en otra conjunto de respuestas, difícilmente podrá inferirse después con acierto el grado en que tal característica se va a manifestar en contextos aún más distintos. En consecuencia, la selección

---

4 Como expondremos al hablar de los procesos orientados a la modificación del comportamiento, Cronbach (1970), al abordar el tema de la fiabilidad y del error de medida, señala que la “consistencia interna” y la “estabilidad” son índices del grado en que pueden “generalizarse” las respuestas observadas de unos elementos o tareas a otros de la misma prueba y de una ocasión a otra distinta. El hecho de que la consistencia interna o la estabilidad sean bajas implica que tal generalización no se da, lo que es inadecuado si el uso que se va a hacer de la prueba presupone consistencia o estabilidad, pero no lo es si se interpreta como señal para buscar e identificar las fuentes de variación, algo necesario cuando el objetivo de la evaluación es de tipo modificativo.

final de los elementos a incluir en una prueba debe hacerse teniendo en cuenta no sólo su validez de contenido, sino el grado en que contribuyen a la consistencia interna y a la estabilidad de la medida.

El hecho de que la consistencia interna y la estabilidad de las respuestas afecte a la validez de las inferencias sobre el grado en que los sujetos poseen las características medidas requiere, no sólo a la hora de construir una prueba, sino también cuando se va a elegir una de entre las existentes con fines de selección y clasificación, que el psicólogo, una vez examinada la validez de contenido, examine la consistencia interna y la estabilidad de las puntuaciones y decida, en base a la misma, si procede o no su utilización como base en la que sustentar las validez de las interpretaciones y decisiones subsiguientes. Esta es la razón por la que en el ejemplo del Cuadro 6.1, el psicólogo presta atención en el punto 3 a los índices de consistencia y estabilidad que ofrecen los manuales de las pruebas.

Supuesto que la prueba tenga una adecuada validez de contenido, el nivel consistencia interna y de estabilidad que cabe esperar deben ser proporcionados al grado de homogeneidad esperable teóricamente en función de la naturaleza del constructo evaluado. Cuando esta proporción no se da y la consistencia interna es más baja de lo esperable, puede deberse a que las respuestas se van afectadas por factores distintos de la característica que se pretende medir. Puede tratarse de factores circunstanciales, dependientes del método de evaluación y no del hecho de que la prueba evalúe o no la variable de interés, como problemas de comprensión lectora, tendencias en la forma de responder, fuentes de distorsión, sesgos derivados de la interpretación de las preguntas y la ubicación de las mismas en el contexto de la prueba (Schwartz, 1990, 1999; Sudman y otros, 1996), etc. En la medida en que estos factores pueden afectar a la precisión de la medida, deben ser controlados.

Sin embargo, una consistencia más baja de lo esperado puede deberse también a que las características o procesos psicológicos subyacentes a las respuestas a los distintos elementos no son los mismos, lo que implica una inadecuada validez de constructo. Además, incluso aunque la consistencia interna sea adecuada, puede ocurrir que los procesos subyacentes no sean los que se supone que el test o prueba de que se trate pone de manifiesto. Los trabajos de Caramazza y otros (1981) y Pelechano (1973) anteriormente citados muestran esta posibilidad. Por este motivo, tanto para asegurar una adecuada consistencia interna como para incrementar la probabilidad de que esta consistencia se deba a que la prueba representa adecuadamente los rasgos y procesos psicológicos de interés, a la hora de construir las pruebas conviene utilizar estrategias que proporcionen evidencia adicional sobre el aspecto sustantivo de la validez de constructo.

## **4.2. Consistencia interna y estabilidad temporal en el contexto de procesos orientados a la modificación del comportamiento**

Anteriormente hemos señalado que la consistencia interna y la estabilidad temporal se han considerado como indicadores de la fiabilidad de la medida, esto es, del grado en que ésta está libre de error. La razón de ello era que, al tratar de medir rasgos o disposiciones –de distintos tipos– relativamente estables, la regularidad con que las mismas se manifestasen en las situaciones recogidas en la prueba y a lo largo del tiempo era una garantía de que lo evaluado era una disposición y no otra cosa, con lo que cuanto menores fuesen tales características, mayor sería el error de medida, lo que llevaría a rechazar el instrumento en cuestión

Sin embargo, si lo que se pretende es evaluar no tanto si una característica es estable, sino bajo qué condiciones es estable y bajo cuáles cambia, entonces la ausencia de consistencia interna en un instrumento no tiene por qué ser algo en principio negativo, lo mismo que la ausencia de estabilidad temporal. Por ejemplo, si utilizamos un inventario de conductas asertivas o uno de miedos con una adecuada validez de contenido, el hecho de que no tenga una adecuada consistencia interna si se aplican los criterios de la psicometría tradicional no significa que sea inadecuado. Este resultado puede deberse a que los sujetos difieren en las situaciones específicas en que son capaces de mostrarse asertivos. En consecuencia, desde un enfoque idiográfico lo que sería adecuado es determinar qué características diferencian las situaciones en que los sujetos no son capaces de actuar asertivamente de aquellas en que lo son para utilizar esta información a la hora de construir un modelo explicativo del problema. Si recordamos, esto es lo que hace en el punto 6 del Cuadro 6.2 la psicóloga al tras comprobar la inconsistencia que parece tener su inventario de asertividad.

En cuanto a la estabilidad temporal, el problema es semejante. La conducta puede variar de forma aparentemente aleatoria o puede presentar una pendiente ascendente o descendente. Este hecho no significa que los instrumentos de evaluación sean inadecuados por carecer de estabilidad temporal. La variabilidad puede deberse a modificaciones en las condiciones cambiantes que definen el entorno del sujeto o a cambios metabólicos internos, cambios que es preciso identificar para ajustar la forma de intervención. Sin embargo, aunque la ausencia de estabilidad no sea en principio un factor que invalide los resultados de la evaluación, sí crea un problema a la hora de hacer inferencias sobre la eficacia de la intervención. Un cambio aparente tras la misma podría deberse, en el caso de gran variabilidad durante la línea base, a la tendencia de los datos a regresar a niveles promedios y, en el caso de pendiente orientada en la misma dirección del cambio deseado, a una acentuación natural de aquélla. En consecuencia, para garantizar la validez de las inferencias sobre la eficacia del tratamiento, sí parece necesario intentar conseguir la estabilización del comportamiento antes de in-

tervenir. A veces basta con identificar las fuentes de variación de la conducta (por ejemplo, las variables contextuales de que depende) y utilizar varias líneas bases separadas, una por cada una de las variables contextuales que se ha observado que la afecta de modo diferente, mientras que otras es preciso utilizar procedimientos estadísticos para controlar el efecto de las tendencias previas.

#### **4.3. Pruebas construidas en base a la TRI: criterios a considerar en relación con la fiabilidad e implicaciones para la validez**

A la hora de construir o seleccionar una prueba para su uso con fines selectivo-clasificatorios, el evaluador debe tener presente que las pruebas construidas en base a la Teoría Clásica de Tests (TCT) tienen dos limitaciones. En primer lugar, las características de la prueba y las de las personas evaluadas no pueden separarse. La puntuación de las personas depende de las propiedades de los elementos que contesta de un determinado modo y, a su vez, el grado en que la prueba mide la característica evaluada depende de las características de los grupos de sujetos en que se obtienen, fundamentalmente su variabilidad (Hambleton y Slater, 1997; Van der Linden y Hambleton, 1997).

La limitación anterior tiene dos facetas. Por un lado, la dificultad de los elementos –en el caso de pruebas de aptitud o de conocimientos– y su capacidad discriminativa –en cualquier tipo de prueba– dependen de las muestras particulares a partir de las que se han construido. Así, al aplicar una prueba, si la población de sujetos examinados no es semejante a la de la muestra con la que aquélla se construyó, esto es, si no hay *validez de población* (Loevinger, 1965), cabe la posibilidad de que la estimación de las características que permite evaluar sea errónea. Esto es, la estimación del significado de la regularidad con que se ha manifestado la característica sería inadecuada, debido al cambio de población de referencia, pues los procesos implicados en la producción de la respuesta podrían ser diferentes –lo que implicaría que el constructo o la variable psicológica medidos no son los mismos–. Por ejemplo, en el caso de población bilingüe, las diferencias observadas en comprensión lectora podrían ser debidas a procesos de decodificación y memoria, mientras que en los monolingües podrían deberse a procesos de inferencia (Pelechano, 1988).

Por otro lado, la segunda faceta de la limitación señalada radica en que, para que los sujetos puedan ser comparados en la característica evaluada, es preciso que completen la misma prueba o pruebas paralelas. Cuando los elementos administrados son diferentes –por ejemplo, en pruebas de inteligencia, si varía su dificultad–, la puntuación obtenida sería distinta. Sin embargo, hay ocasiones en que puede ser deseable aplicarles pruebas diferentes, no paralelas, por ejemplo, cuando personas examinadas previamente podrían informar de las tareas o preguntas que han tenido que afrontar.



La segunda limitación de las pruebas construidas a partir de la Teoría Clásica se relaciona con el error de medida. En dicha teoría se supone que éste es una propiedad de la prueba utilizada y, en consecuencia, que es igual para todos los sujetos, lo que no tiene por qué ser cierto. Por ejemplo, si una prueba, debido a la dificultad de los elementos de que consta, no discrimina con igual precisión a los sujetos a lo largo de un continuo de habilidad –si en un nivel la discriminación es gruesa y en otros fina–, el error cometido en cada caso es probable que sea diferente.

Una forma de afrontar las dos limitaciones señaladas la proporciona el desarrollo de pruebas en base a la TRI, teoría cuyo objetivo es similar al de la Teoría Clásica –medir las características o rasgos de una persona– con la diferencia de que se apoya fundamentalmente en las características de los elementos individuales y no en la prueba en su conjunto (Olea, Ponsoda y Prieto, 1999).

De acuerdo con los teóricos de la TRI (Van der Linden y Hambleton, 1997), cada elemento aplicado a los sujetos para evaluar una variable psicológica tiene varias características que hacen que la probabilidad de que un sujeto dé una determinada respuesta al mismo varíe en función del grado en que la variable psicológica evaluada –inteligencia, aptitud, rasgo, etc.– esté presente en el sujeto.

A la hora de construir un banco de items, pueden considerarse una o más características o “parámetros”. Por ejemplo, puede considerarse una única característica, la localización del ítem respecto al continuo hipotético correspondiente a la variable psicológica medida o, lo que es igual, el valor de la puntuación típica en la característica medida para el cual la probabilidad de dar una determinada respuesta es 0.5 (Rasch, 1960; Fischer y Molenaar, 1995). En el caso de los items de aptitud, la localización corresponde a la dificultad del ítem. Puede considerarse, además, una segunda característica, la capacidad discriminativa del ítem o, lo que es igual, la precisión con que el ítem permite separar a sujetos que se diferencian en el nivel en que poseen la característica medida, precisión que tiene que ver con la pendiente de la curva característica del ítem (Hambleton, Swaminathan y Rogers, 1991). Finalmente, una tercera característica que suele considerarse es la probabilidad de que la respuesta sea dada al azar.

Si se conocen las características señaladas, lo que se consigue estimándolas a partir de modelos estadísticos que tienen en cuenta el conjunto de información proporcionada por la matriz de respuestas obtenidas, es posible determinar para cada sujeto su nivel en la característica psicológica evaluada, nivel expresado como  $\theta$  (puntuación típica estimada), y conocer el error típico de estimación para cada sujeto, esto es, la precisión con que hemos calculado su puntuación típica  $\theta$ . A menor error, mayor es la capacidad informativa del ítem y, por extensión, de la prueba.

La precisión de la medida es, pues, en principio, mayor que cuando se trabaja en base a la Teoría Clásica de Tests. Decimos "en principio", sin embargo, porque para que la medición sea precisa hacen falta que se den ciertos requisitos que son los que el evaluador como tal debe considerar a la hora de determinar si merece la pena el uso de una prueba construida en base a la TRI. Estos requisitos, de acuerdo con Muñiz y Hambleton (1999), son los siguientes.

- a) *Unidimensionalidad.*– La mayoría modelos de TRI existentes hasta el momento se basan en el supuesto de que todos los elementos miden una misma característica psicológica. Sin embargo, es raro que los constructos psicológicos sean estrictamente unidimensionales. La comprobación de la unidimensionalidad, pues, es un requisito indispensable antes de utilizar la información que aporta cada ítem para la toma de decisiones.
- b) *Condiciones de la estimación de los parámetros de los ítems.*– Los parámetros de los ítems constituyen la base de todo el sistema de evaluación. Por eso es fundamental que se den las condiciones que permiten que esta estimación sea adecuada. Estas condiciones, que el evaluador debe comprobar, son las siguientes:
  - El tamaño de la muestra debe ser adecuado, al menos en torno a 1000 casos.
  - La muestra debe ser lo suficientemente heterogénea como para cubrir razonablemente todo el rango de niveles posibles en la variable evaluada.
  - El procedimiento para estimar los parámetros ha de ser insesgado.
  - Las curvas características de los ítems deben ajustarse a los datos empíricos.

Si en este momento el lector vuelve al punto 9 del Cuadro 5.1 comprobará que el psicólogo ha buscado si se daban las condiciones anteriores y ha actuado coherentemente con la ausencia de las garantías necesarias.

Una vez conocidos los parámetros de los ítems, las posibilidades que ofrecen son varias. Por un lado, si los parámetros corresponden a pruebas en las que los mismos elementos se aplican para todos los sujetos, nos permiten identificar para qué nivel de rasgo es más adecuada la prueba. Por ejemplo, si la prueba incluye un gran número de ítems muy difíciles, será más precisa para evaluar a los sujetos con nivel alto en la capacidad evaluada.

Por otro lado, es posible construir lo que se conoce como "tests óptimos" (Olea y Ponsoda, 1997). Este procedimiento implica seleccionar del banco de

items aquellos que son más adecuados para el nivel previsto en una muestra de aplicación. Por ejemplo, si hay 3000 candidatos para cubrir 300 plazas en una Academia Militar, podríamos hacer un test con elementos aptos para sujetos que poseyeran la característica de interés en grado alto, –ejemplo: inteligencia, asertividad, estabilidad emocional, etc.– ya que sólo un 10% de los sujetos aprobarían, y sería preciso que la prueba permitiese discriminar entre sujetos de niveles altos.

En tercer lugar, es posible utilizar los items para construir un Test Adaptativo Informatizado (TAI) (Olea, Ponsoda y Prieto, 1999; Renom y Dovall, 1999). En este caso, supuesto que los parámetros de cada elemento del banco de items esté adecuadamente calibrado, se van seleccionando items y haciendo estimaciones de la característica psicológica evaluada hasta que el error típico baja de un valor prefijado.

En cuarto lugar, tanto en el caso de los tests lineales como en el de los tests óptimos y en el de los adaptativos, es posible y necesario conocer el sesgo diferencial de los items, esto es, la probabilidad que un ítem tiene de ser contestado de un determinado modo no debido a la característica psicológica evaluada sino debido a otra característica como, por ejemplo, el sexo, la raza o la edad del evaluado. Esto es, si dos sujetos poseen en el mismo grado una determinada característica psicológica, pero ciertos elementos es más probable que sean respondidos de un modo diferente por hombres y por mujeres, pasar a hombres elementos más apropiados para mujeres o viceversa nos llevaría a hacer una estimación inadecuada de la característica psicológica evaluada.

El que los tests contruidos en base a la TRI permitan medir de forma más precisa las características de los sujetos no significa, sin embargo, que sean válidos. La validez tiene que ver con las inferencias que se hacen sobre el significado de las puntuaciones, significado que implica determinar las relaciones de las puntuaciones obtenidas en ellos con las procedentes de otras pruebas –incluyendo pruebas de lápiz y papel que midan las mismas características–, o con las correspondientes a los criterios de rendimiento (Overton y otros, 1997), al igual que ocurre con las pruebas construidas en base a la Teoría Clásica de Tests (Muñiz y Hambleton, 1999), aspectos que pasamos a exponer.

## **5. VALIDEZ CONVERGENTE Y DISCRIMINANTE: EL PROBLEMA DE ACUERDO INTERMÉTODOS**

### **5.1. Acuerdo intermétodos en la evaluación de rasgos**

Tanto en el proceso de construcción de pruebas de evaluación como en el de utilización de las mismas con fines selectivo-clasificatorios, la interpretación de los datos puede verse afectada si el psicólogo no presta atención al patrón de

correlaciones de la prueba en cuestión con otras pruebas de contenido, consistencia y estabilidad supuestamente semejantes, buscando determinar si las puntuaciones covarían entre sí o no en grado sustancial y significativo de acuerdo con lo que cabe esperar en función de la teoría en que se sustentan. Los ejemplos siguientes pueden ayudar a entender nuestro punto de vista sobre problema que puede suponer no prestar atención a los patrones de covariación mencionados.

Supongamos que un psicólogo desea evaluar la motivación de logro con fines selectivos debido a que la evidencia aportada por la psicología de la motivación sobre la capacidad predictiva de esta variable en relación con el rendimiento en un determinado puesto de trabajo es buena. Puede darse el caso de que este psicólogo se encuentre en el mercado con pruebas distintas o de formas paralelas de una misma prueba que dicen medir este constructo y cuyas características ponen de manifiesto una adecuada validez de contenido, consistencia interna y estabilidad temporal. Ninguna de ellas, sin embargo, es la prueba con que se han realizado las investigaciones que han puesto de manifiesto la capacidad predictiva de la variable mencionada. ¿Daría lo mismo utilizar cualquiera de ellas en vez de la prueba original? ¿Cuál sería preferible escoger?

Dependería de la relación existente de cada prueba con la prueba original. A mayor relación, mayor sería la probabilidad de que los procesos determinantes de la respuesta fuesen los mismos que en aquella. Por el contrario, si la relación fuese baja, probablemente se debería a que tales procesos fuesen distintos, esto es, el constructo evaluado por las pruebas disponibles no sería el mismo que el evaluado por la prueba original o, dicho de otro modo, éstas no tendrían la validez de constructo deseada. En consecuencia, si se utilizase una prueba en la que las respuestas de los sujetos mostrasen una baja convergencia –correlación– con la prueba original, las inferencias sobre el significado de las puntuaciones y sus posibles implicaciones en relación con el comportamiento futuro del sujeto se verían afectadas negativamente. Esta es la razón que justifica el modo de actuar del psicólogo en el punto 4 del Cuadro 6.1.

Supongamos, por otra parte, que el evaluador considera la posibilidad de utilizar pruebas para evaluar diferentes constructos tales como extraversión, afectuosidad e impulsividad, potencialmente relevantes para predecir un criterio de éxito laboral, y que en el mercado encuentra pruebas para evaluar cada uno de tales constructos, pruebas que poseen una adecuada consistencia. ¿Sería adecuado escoger las tres pruebas o no?

La respuesta depende de que las respuestas de los sujetos a cada una de estas pruebas no correlacionen sustantiva y significativamente entre sí. Podría ocurrir que, pese a la diferencia de nombres, las distintas pruebas no estuviesen evaluando en realidad rasgos diferentes, en cuyo caso utilizar las distintas

pruebas podría ser redundante y antieconómico. Por otra parte, también puede ocurrir que pruebas con nombres similares estén evaluando de hecho características psicológicas diferentes, lo que ocurriría si la correlación entre las puntuaciones de los sujetos en las distintas pruebas no fuese sustantiva y significativa. En consecuencia, tanto la inclusión de unas pruebas en el proceso evaluador por considerar que evalúan constructos supuestamente diferentes sin ser el caso, como la exclusión de otras por considerar que evalúan lo mismo que una que ya ha sido escogida y que, por tanto, no proporcionan información nueva sin ser tampoco el caso darían lugar a inferencias y decisiones erróneas a la hora de utilizar la información con fines de selección o clasificación.

Para evitar los problemas puestos de manifiesto en los dos ejemplos anteriores es fundamental que el evaluador examine, en el caso de que disponga de esta información, el patrón de correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a las diferentes pruebas, para ver si las que supuestamente deben correlacionar entre sí de forma sustantiva y significativa lo hacen y si las que no deben correlacionar de forma significativa, no lo hacen. En caso de que los resultados sean los esperados, se dice que las pruebas tienen "*validez convergente y discriminante*" y que carecen de ella en caso contrario. Así mismo, es fundamental que, al construir pruebas para evaluar un rasgo, motivo, aptitud u otras características psicológicas, se preste atención a estas facetas de la validez, pues de este modo no sólo se contribuye a la clarificación teórica de lo que mide el test, sino a facilitar el trabajo del psicólogo durante el proceso de evaluación.

En realidad, sin embargo, lo que hay es evidencia procedente de la convergencia de los datos proporcionados por distintos métodos, en el primer caso, y de la ausencia de la misma, en el segundo, que muestra que el constructo evaluado es el que se supone que debe serlo y que es diferente de los que se supone que evalúan otras pruebas. En este sentido, la validez convergente y discriminante no es sino una faceta de la validez de constructo. Sin embargo, en la medida en que lo que estamos revisando son las características que deben reunir los procesos de evaluación realizados con fines de selección y clasificación, además de aclarar la relación entre los diferentes tipos de validez, queremos subrayar los sesgos que pueden derivarse de los problemas descritos y las acciones que deben realizarse durante el proceso de evaluación para evitarlos.

Supongamos, finalmente, que los métodos que el psicólogo encuentra en el mercado para evaluar las variables de interés son de tipos cualitativamente distintos. Por ejemplo, se puede pedir a las personas que evalúen características como la independencia, la afectuosidad y la sociabilidad de otros sujetos utilizando una escala de calificación, y se puede pedir a éstos que se evalúen a sí mismos. ¿Daría igual utilizar uno u otro método para evaluar cada una de las variables en cuestión?

Campbell y Fiske (1959) responden a esta pregunta proponiendo el análisis de las matrices multirrasgo-multimétodo resultantes de hallar las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a distintos rasgos, procedentes de distintos métodos y referidas a un mismo grupo de sujetos. Cuando al analizar estas matrices las correlaciones entre medidas de una misma característica correspondientes a métodos diferentes son amplias y significativas, y mayores que las correlaciones entre medidas que no tienen en común ni el rasgo ni el método, y cuando los patrones de correlaciones entre los rasgos se repiten tanto si las puntuaciones proceden de pruebas que usan el mismo método como si proceden de pruebas que usan métodos distintos, la respuesta es afirmativa. En estos casos se supone que los procesos o características reflejados en las puntuaciones procedentes de los diferentes métodos son los mismos. Si la situación no fuese la descrita, podría ocurrir que la varianza de las puntuaciones se debiese a factores ligados al método –por ejemplo, la deseabilidad social –la tendencia a presentarse de modo socialmente bien valorado– en los autoinformes y el efecto halo –la extensión de la percepción de una característica a la percepción y valoración de otras– en las escalas de calificación.

Conviene señalar, tal y como indica Messick (1989), que las matrices multirrasgo-multimétodo no son un método de análisis, sino un procedimiento heurístico que facilita la confrontación del psicólogo simultáneamente con evidencia convergente y discriminante o con la ausencia de la misma. Para valorar adecuadamente el alcance de esta evidencia son necesarias dos cosas. Por una parte, es preciso tener en cuenta que si el muestreo de los sujetos en que se han basado las medidas y la consistencia interna son inadecuados o si hay amplias variaciones en la generalidad-especificidad de las características medidas, los datos pueden verse afectados de modo aleatorio, por lo que la interpretación de la matriz se vería afectada negativamente. Por otra parte, la información de la matriz puede analizarse mediante técnicas como el análisis de varianza, el análisis factorial confirmatorio o los modelos de ecuaciones estructurales (Marcoulides y Schumaker, 1996), entre otras. En cualquier caso, el psicólogo necesita partir de un modelo o construcción teórica que sirva de guía para la interpretación de los resultados. Será la teoría –la construcción teórica– lo que resulte invalidado o apoyado por los resultados del análisis.

Parece, pues, necesario que el psicólogo que pretende evaluar una variable con fines selectivos preste atención no sólo a la evidencia relativa a la validez convergente y discriminante proporcionada por distintos instrumentos en relación con rasgos o características de interés en los que el método de evaluación es el mismo, sino también a la que procede de instrumentos en los que el método de obtención de la información es distinto. Esto implica considerar la matriz de correlaciones multirrasgo-multimétodo –en caso de que cuente con ella– o construirla, si está elaborando pruebas que van a ser usadas en procesos de selección,

examinando, primero, si se dan las condiciones adecuadas para evitar los efectos del azar y, posteriormente, la evidencia procedente del análisis de los datos de la misma realizados por los procedimientos oportunos. De no ser así, podría atribuirse al constructo o rasgo evaluado resultados en realidad debidos al método, con lo que la validez de constructo y las decisiones de selección correspondientes se verían afectadas.

## **5.2. Acuerdo intermétodos en la evaluación de la conducta**

En el contexto de la evaluación realizada con el propósito de ayudar al paciente a cambiar, si el psicólogo utiliza pruebas que se supone que evalúan rasgos, sean motivacionales, aptitudinales o de personalidad, debe prestar atención a la correlación de la prueba a escoger con otras pruebas de contenido, consistencia y estabilidad supuestamente semejantes, a fin de determinar si las puntuaciones covarían entre sí en grado sustancial y significativo de acuerdo con lo que cabe esperar en función de la teoría en que se basan. Esto supone determinar la validez convergente y discriminante de las mismas, lo que contribuiría a incrementar la seguridad de qué lo que evalúan es lo que se pretende medir y justificaría su utilización (Campbell y Fiske, 1959; Messick, 1989).

Sin embargo, en el marco de la evaluación de las conductas de un sujeto individual el problema es diferente. Se reconoce la existencia de tres sistemas de respuesta –respuestas motoras, cognitivas y fisiológicas– que, aun referidas a un mismo problema, no covarían necesariamente entre sí, como han puesto de manifiesto numerosas investigaciones (Bandura y otros, 1969). Este hecho no invalida la información obtenida en relación con cada uno de los sistemas de respuesta, pero pone de manifiesto la necesidad de estudiar en cada caso si existe convergencia o no, de ver si existen relaciones de dependencia entre las mismas y, en cualquier caso, de utilizar como variables dependientes medidas de los tres sistemas para detectar con precisión sobre qué respuestas está incidiendo el tratamiento.

Por otra parte, la información sobre un mismo tipo de conducta puede recogerse mediante distintos procedimientos –por ejemplo, la información sobre respuestas fisiológicas puede recogerse durante la entrevista, mediante cuestionarios, mediante autorregistro o mediante registro directo de las mismas usando la instrumentación pertinente. Cada uno de estos procedimientos implica una situación distinta y se ven afectados por distintas fuentes de error, lo que implica que la información recogida podría ir en direcciones diferentes. Por esta razón, en la medida de lo posible es preciso comprobar la convergencia entre la información recogida mediante distintos métodos y, en caso de que no la haya, comprobar empíricamente las implicaciones de la información proporcionada por cada uno de ellos para construir un modelo interpretativo del problema del sujeto y para tomar decisiones con vistas a la intervención. Esto es lo que hace

en el punto 8 del ejemplo recogido en el Cuadro 6.2 la psicóloga al contrastar los datos sobre asertividad recogidos mediante la entrevista, el inventario y la observación del comportamiento en situaciones simuladas.

## **6. VALIDEZ PREDICTIVA Y CATEGORÍAS RELACIONADAS**

### **6.1. La predicción en el contexto de procesos orientados a la clasificación y selección**

#### *6.1.1. Validez predictiva*

Podría pensarse que si una prueba o un conjunto de ellas reúnen todas las condiciones descritas hasta el momento, su aplicación en un proceso de selección bastaría para poder predecir de modo efectivo qué sujetos reunían las características adecuadas y tomar las decisiones correspondientes. Sin embargo, la validez nunca es perfecta porque los condicionantes del comportamiento de las personas y de los resultados del mismo son muchos y, además, los modelos del comportamiento proporcionados por la psicología distan mucho de ser perfectos. Por este motivo, cuando el objetivo de la evaluación es proporcionar información que permita estimar con anticipación el modo de comportamiento o los logros de un sujeto relacionados con el mismo que puede presentar en un futuro, una forma de incrementar la probabilidad de que las decisiones sean acertadas es comprobar empíricamente los datos existentes sobre la capacidad predictiva de la prueba o pruebas u obteniendo otros nuevos directamente relacionados con el criterio o criterios que van a definir lo acertado o no de las decisiones de selección o clasificación. Esta es la razón que lleva al psicólogo del ejemplo recogido en el Cuadro 5.1 a actuar como lo hace en los puntos 5a y 5b: examinando si hay índices del valor predictivo de la prueba utilizando criterios de rendimiento en el puesto de trabajo para el que se realiza la selección o en puestos semejantes.

Sin embargo, tal y como ha puesto de manifiesto Tatsuoaka (1976), aceptar sin más los datos procedentes de los estudios de validez predictiva puede dar lugar a interpretaciones inadecuadas sobre las relaciones entre predictores y criterios. A veces, pese a que se hayan seguido las reglas adecuadas en la selección de la muestra, puede ocurrir que se produzcan sesgos en la composición de ésta de modo fortuito. Otras veces puede ocurrir que los criterios de rendimiento utilizados en un estudio no correspondan al mismo tipo de trabajo para el que se plantea la selección, sino a puestos semejantes, como ocurre en el ejemplo referido en el párrafo anterior. Estos hechos –los sesgos debidos a la muestra y las diferencias entre los criterios de rendimiento– pueden dar lugar a que los índices de validez encontrados en un caso concreto no sean representativos de la relación real existente entre predictores y criterios. ¿Qué hacer entonces?



### 6.1.2. Validez cruzada

Una manera de comprobar en qué medida los índices encontrados pueden verse afectados por el problema anteriormente mencionado es examinar si son estables, esto es, si los índices obtenidos en diferentes estudios muestran valores que no difieren significativamente unos de otros. Esto es lo que buscaba el psicólogo del ejemplo del Cuadro 6.1 al valorar negativamente la inexistencia de estos índices en el punto 5d.

Con el objetivo de obtener tales índices es posible utilizar varios procedimientos que cabe englobar, en unos casos con más propiedad que otros, bajo el concepto de “*validación cruzada*”. Un primer procedimiento consiste en repetir el estudio con muestras distintas y comparar los resultados, lo que a menudo es inviable por razones prácticas. Un segundo procedimiento es extraer aleatoriamente submuestras de la muestra original, repetir de nuevo el análisis y comprobar si el nuevo valor de  $R^2$  no difiere significativamente del de la muestra original. Este procedimiento, sin embargo, conlleva un sesgo y es que los sujetos de la submuestra también están en la muestra total, lo que puede contribuir a atenuar las posibles diferencias entre los valores señalados. El tercer procedimiento implica también volver a derivar los pesos que intervienen en la predicción con una de las submuestras, la submuestra de derivación, pero aplicarlos a la predicción del criterio en la otra, la submuestra de validación cruzada. Este procedimiento puede repetirse invirtiendo el papel de cada submuestra. En los dos últimos casos, trabajar con muestras reducidas al derivar los pesos puede hacer que la varianza disminuya, lo que afectaría a la magnitud de los pesos y, a las inferencias sobre la capacidad predictiva de los instrumentos utilizados. Así pues, todos los procedimientos orientados a comprobar la estabilidad de los pesos utilizados en la predicción presentan problemas. Sin embargo, esto no significa que la información que proporcionan no sea útil, siempre que se conozcan las limitaciones y se tengan en cuenta. Por otra parte, el uso combinado de distintos métodos puede reducir los inconvenientes señalados.

### 6.1.3. Validez concurrente

Un problema que se plantea a menudo tanto en contextos académicos como laborales es que no es posible obtener evidencia sobre la validez predictiva de las pruebas a utilizar porque no cabe obtener las puntuaciones en el criterio de los sujetos que no han sido admitidos. En estos casos, suele obtenerse evidencia de la relación entre predictores y criterios obteniendo las puntuaciones de estos últimos de forma simultánea a las de las puntuaciones en los primeros, realizando lo que se conoce como “*validez concurrente*”. Por ejemplo, se utiliza la correlación entre tests y criterio obtenida a partir de los sujetos que ya están trabajando en

los puestos o realizando los cursos para los que se realiza la selección. Este es el caso con el que se encuentra en el punto 5c el psicólogo referido en el Cuadro 6.1. Sin embargo, aunque este procedimiento es sensato como un primer paso en el estudio de la relación entre predictores y criterios, de acuerdo con Pelechano (1988) y Messick (1989) es importante subrayar que no es legítimo –al menos es discutible– convertir los datos de validez concurrente en validez predictiva dado que las variables que predicen el rendimiento futuro no tienen por qué ser las mismas que caracterizan al sujeto una vez que lleva tiempo desarrollando un trabajo o cursando unos estudios.

#### 6.1.4. *Generalización de la validez*

No obstante, cuando en un proceso de selección o clasificación se van a usar modelos predictivos construidos previamente se plantea el problema de determinar si son adecuados para la nueva situación o si se requiere un nuevo proceso de validación. Se trata del problema conocido como “*generalización de la validez*”, que afecta no sólo a modelos que combinan distintas pruebas, sino también a cada prueba por separado, tal y como detecta el psicólogo cuyo trabajo de selección venimos comentando (punto 5a).

A favor de la segunda de las opciones mencionadas apunta un hecho frecuentemente observado, a saber, que los coeficientes de validez varían ampliamente no sólo en función del puesto de trabajo, sino también, dentro de un mismo puesto y en relación con una misma prueba predictora, en función del tiempo, del lugar o del tipo de organización (Ghiselli, 1973). Sin embargo, algunos autores han señalado que se ha exagerado la especificidad situacional de los índices de validez predictiva, atribuyendo los resultados que parecen apoyarla a errores de medida. No obstante, en una de los principales trabajos relativos a este problema, Schmidt y col. (1985) concluyen señalando que, al menos por lo que se refiere a las pruebas de habilidad, son predictores válidos de todos los trabajos, pero “no igualmente válidos”. Esto implica que es preferible una nueva validación siempre que se pueda y que, si no se puede, cabe utilizar los datos procedentes de estudios de validación realizados en otros contextos si, tras un análisis local del criterio, se puede concluir que las dimensiones relevantes del mismo son las mismas que en el estudio original (Colbert y Taylor, 1978; McCormick y otros, 1979).

En cualquier caso, el problema de la *generalización de la validez* de una prueba o un modelo más allá del contexto y del criterio con los que se obtuvieron los índices puede ser abordado mediante estudios de “meta-análisis” (Hunter y Schmidt, 1990; Rosenthal, 1991). Estos estudios posibilitan estimar de modo más adecuado tanto la validez de los instrumentos utilizados como la variabilidad de los estadísticos obtenidos en diferentes estudios a fin de determinar la estabilidad o constancia de los mismos a través de distintas situaciones.

### 6.1.5. *Validez incremental y utilidad de la información*

Las consideraciones a realizar durante el proceso de evaluación orientado a fines selectivos o clasificatorios no terminan con el examen de la validez predictiva, de la validez cruzada y la generalización de la validez de los instrumentos potencialmente útiles.

En primer lugar, el que éstas sean adecuadas no significa que convenga utilizar un instrumento por dos razones. Por un lado, como señala Cronbach (1990), el nivel de significación de los coeficientes de validez no es un indicador de la *utilidad* del instrumento de evaluación –test, cuestionario, etc.–. La utilidad depende no sólo de la validez predictiva, sino también de la *razón de selección*, esto es, de la proporción de aspirantes que se van a seleccionar y, en el ámbito laboral, del hecho de que pequeños incrementos en la producción asociables a la mejora en la predicción supongan un gran beneficio económico (Brodgen, 1949).

Por otro lado, los instrumentos mediante los que se evalúan las variables predictoras normalmente no se utilizan aislados, sino formando parte de una batería. En este caso, es preciso determinar la *“validez incremental”*, esto es, en qué medida la inclusión de cada uno de ellos en la batería predictora da lugar a un aumento del grado de acierto en las decisiones que pueda ser considerado útil por su aportación, algo que depende así mismo de la razón de selección y, en el ámbito laboral, del beneficio en relación con el costo que puede suponer una pequeña mejora en la producción. Este problema es el que preocupaba al psicólogo en el punto 6b del ejemplo del proceso de selección (Cuadro 6.1).

El estudio de la validez incremental puede realizarse –al igual que se ha hecho en relación con las pruebas de diagnóstico clínico (Swets, 1996; McFall y Treat, 1999)– en el marco de la “teoría de la decisión”, tanto si los instrumentos se utilizan solos o en combinación, especialmente si es preciso establecer un punto de corte, caso en que la utilidad de cada prueba depende del grado en que contribuye a la determinación de “puntos de corte óptimos” (Brodgen, 1949).

### 6.1.6. *Validez sintética*

Un problema adicional que se plantea al valorar la validez y utilidad de la información radica en que a menudo es necesario tomar decisiones en base a la predicción no de un criterio de éxito estimado globalmente, sino de sino múltiples dimensiones del criterio estimadas de forma independiente. En estos casos no se utiliza un criterio “global” de rendimiento predicho por las puntuaciones obtenidas en las pruebas, sino que el criterio se divide en múltiples componentes cuya predicción se realiza por separado y, posteriormente, las correlaciones prueba-componente se combinan ponderándolas en base a criterios de valor

basados en la importancia atribuida a cada componente por quién ha de tomar las decisiones. Este proceso, denominado “*validación sintética*” (Messick, 1989; Mossholder y Arvey, 1984), presupone que la construcción de los modelos utilizados para la predicción en cada componente ha sido el adecuado desde el punto de vista de la lógica científica que subyace a la predicción, esto es, que reúne los requisitos anteriormente expuestos. Pero además, introduce elementos de valor en la ponderación que afectan a la utilidad, por lo que el grado en que se consigue que ésta aumente sobre la base de la ponderación es algo que debe comprobarse empíricamente.

## **6.2. La predicción en el contexto de procesos orientados a la modificación del comportamiento**

En el contexto de la evaluación realizada con el propósito de ayudar a los sujetos a superar sus dificultades o trastornos psicológicos el problema de la predicción se plantea de forma diferente a como se presenta cuando el objetivo es de tipo selectivo-clasificador. Por un lado, se ha comprobado que, en ocasiones, tratar a un sujeto puede ser innecesario, ineficaz o perjudicial, por lo que conviene poder predecir en qué sujetos ocurrirá esto a fin de no tratarlos (Frances y Clarkin, 1991), razón por la que, teniendo en cuenta los criterios que expondremos en breve, la psicóloga del ejemplo del Cuadro 6.2 actúa como lo hace en el punto 1. Por otro lado, sujetos con problemas aparentemente iguales, incluso tras un análisis funcional de la conducta, no responden por igual a un tratamiento dado (Hartung y Schulte, 1994). En estos casos, es necesario identificar qué variables predicen la respuesta al tratamiento a fin de utilizar esta información en la toma de decisiones, razón que justifica el modo de actuar de la psicóloga descrito en el punto 9 del Cuadro mencionado basado en criterios que también expondremos más adelante. En tercer lugar, es frecuente que los clientes abandonen la terapia antes de lo que sería deseable (Verbaeke y Emmelkamp, 1998). Debido a las consecuencias negativas que este hecho puede tener, es importante poder predecir cuándo es probable que ocurra, a fin de tomar las medidas pertinentes, importancia que la psicóloga de nuestro ejemplo tiene presente al actuar como lo hace en el punto 3 basándose en la información existente sobre predictores de la permanencia en la terapia, información que expondremos al tratar este aspecto. Finalmente, a veces los efectos de la intervención se miden de forma indirecta, en situaciones análogas a las de la vida real, por lo que es interesante saber en qué grado estas medidas predicen el comportamiento en situaciones reales (McFall y Marston, 1970; Nay, 1977). También nuestra psicóloga tiene en cuenta este problema como lo muestra su modo de actuar en el punto 11 del proceso descrito. Vamos, pues, a considerar las implicaciones que tiene la determinación de la validez en relación con cada uno de estos puntos.

### 6.2.1. *Validez para predecir si los sujetos requieren terapia psicológica o no*

Recientemente, Verbaeke y Emmelkamp (1998) han realizado una revisión del estado de los estudios desarrollados para determinar las condiciones bajo las cuales no es adecuado tratar psicológicamente al cliente, condiciones que el psicólogo debe identificar si se dan o no en cada caso a través del proceso de evaluación. Esta revisión ha puesto de manifiesto que, aunque el hecho de recibir tratamiento psicológico es, en general, clara y significativamente efectivo (Hollon, 1996; Lambert y Bergin, 1994; Lipsey y Wilson, 1993), se estima que el hecho de tratar al sujeto tiene efectos negativos en un porcentaje que oscila entre el 9% y el 11% de los casos tratados. Lamentablemente, son escasos los datos procedentes de estudios sistemáticos sobre las condiciones que pueden informar al psicólogo de que el sujeto no debería recibir tratamiento. Sólo existen conjeturas basadas en datos de la práctica clínica (Frances y Clarkin, 1991).

No obstante, los escasos datos existentes sugieren que bajo las siguientes condiciones, el sujeto no debería recibir tratamiento psicológico por ser, como ya hemos dicho, innecesario, ineficaz o perjudicial: a) si se trata de sujetos bien ajustados cuya demanda de ayuda se debe al estrés producido por las dificultades comunes de la vida por la que está pasando; b) si no teniendo síntomas incapacitantes, el sujeto está poco motivado para implicarse en el proceso terapéutico, c) si finge alguna enfermedad, d) si no existe terapia efectiva para el problema que presenta –por ejemplo, sujetos con conducta antisocial o criminal– e) si se trata de sujetos con trastorno límite de personalidad o esquizofrénicos, aunque en estos últimos casos, parece que el problema puede radicar no en el sujeto sino en el tipo de tratamiento utilizado (Linehan y otros, 1991).

Las implicaciones que lo que acabamos de exponer tiene para el desarrollo del proceso de evaluación son claras. Por un lado, es preciso que el psicólogo recoja indicadores de la motivación del sujeto para implicarse en la terapia, así como que estime, en función del tipo de problema básico del sujeto, si pertenece a alguna de las categorías señaladas. No obstante, sería conveniente contar con procedimientos cuya validez predictiva en relación con el grado de beneficio o perjuicio obtenido tras la terapia estuviese demostrada. En cualquier caso, será la investigación sobre las condiciones de eficacia de los tratamientos la que sugiera al evaluador qué tipo de información buscar para decidir si es adecuado tratar al sujeto o no. En la medida en que esta información esté disponible, desde nuestra disciplina se debe poner de manifiesto la necesidad y modo de recogerla durante el proceso de evaluación para decidir si el sujeto es candidato o no a recibir tratamiento psicológico.

### 6.2.2. Validez para predecir la eficacia del tratamiento

Hemos señalado anteriormente que, a veces, sujetos con problemas aparentemente iguales, incluso tras un análisis funcional de la conducta, no responden por igual a un tratamiento dado. En estos casos es preciso tener presente la posibilidad de que la respuesta a la terapia esté modulada por variables de personalidad cuyo papel haya sido puesto de manifiesto por la investigación, como por ejemplo, la disposición ya citada “orientación al estado versus orientación a la acción” identificada por Kuhl en el contexto de sus estudios sobre motivación (Kuhl, 1994 *a y b*), disposición que guarda cierto paralelismo con la “orientación a la tarea versus orientación a la emoción” (Lazarus y Folkman, 1984).

En la medida en que estas “disposiciones” u otras similares tienen valor predictivo de la respuesta de los sujetos al tratamiento, deben ser objeto de evaluación y, eventualmente, focalizar la intervención en su modificación previa como prerrequisito para la aplicación de otros tratamientos, para lo que puede ser preciso hacer un análisis de las condiciones de que pueden depender. Obviamente, en cualquier caso se requiere información sobre la validez predictiva de la variable de que se trate, algo que requiere evidencia empírica. Por otra parte, cuando una variable permite hacer una predicción como esta, está sirviendo para decidir la selección del tratamiento, algo sobre lo que volveremos en breve.

### 6.2.3. Validez para predecir la permanencia o el abandono del tratamiento

De acuerdo con Verbaeke y Emmelkamp (1998), muchos de los sujetos cuyos problemas pueden beneficiarse de un tratamiento psicológico abandonan la terapia después de cinco o diez sesiones por término medio. Como hemos señalado, este hecho puede resultar negativo tanto para el cliente, que puede irse sin superar sus problemas, como para el propio psicólogo, del que puede decirse que su trabajo no ha sido de mucha ayuda. Por esta razón, en la medida de lo posible es preciso conseguir que el abandono no se produzca. Para ello, el psicólogo necesita conocer qué condiciones influyen en la permanencia e implicación en la terapia, evaluar la posibilidad de que tales condiciones se den en el caso a tratar y decidir cómo manejar el problema que plantean, objetivos para cuya consecución debe ayudarle el trabajo realizado desde nuestra disciplina.

Garfield (1994) ha revisado de qué factores depende la terminación prematura de la terapia. Los resultados de esta revisión han puesto de manifiesto los hechos siguientes:

- Las expectativas del sujeto respecto a la duración de la terapia antes de su comienzo es el mejor predictor del número de sesiones que permanece.

- El deseo de ayuda y las expectativas de cambio se relacionan positivamente con la implicación inicial, pero no parecen influir en el proceso o el resultado de la terapia.
- La variable “neuroticismo” correlaciona positivamente con el abandono de la terapia.
- Existe una clara relación positiva entre la permanencia en la terapia y la compatibilidad de preferencias entre terapeuta y paciente al comienzo de la terapia en relación con variables como las metas a conseguir con el tratamiento, las estrategias a utilizar para resolver los problemas, la forma de comunicación y la responsabilidad de las decisiones relativas a los aspectos anteriores.
- Existe una relación positiva entre el hecho de que terapeuta y paciente coincidan en la atribución de la responsabilidad de los problemas y la permanencia del último en la terapia.
- La calidad de las relaciones interpersonales correlaciona positivamente con el establecimiento de una buena alianza terapéutica y la permanencia en la terapia, al contrario de lo que ocurre si entre terapeuta y paciente hay desconfianza, competitividad, frialdad, desapego, inhibición y, hostilidad.

El conocimiento de las variables mencionadas, particularmente todo aquello que tiene que ver con los objetivos, expectativas y supuestos del sujeto al comenzar el proceso de evaluación y terapia, hace posible que el psicólogo tome las medidas necesarias para facilitar la permanencia del sujeto y el éxito de la intervención. En consecuencia, parece necesario que el evaluador, al tiempo que trata de identificar los problemas del sujeto y sus causas, explore el marco terapéutico de referencia del cliente o, lo que es igual, sus concepciones y expectativas implícitas para, posteriormente, informarle de las posibilidades de actuación en relación con su problema y negociar con él o ella la forma de actuar (Bleyen y otros, 1998; Cormier y Cormier, 1991). Para ello, sin embargo, es deseable que cuente con medidas de las variables mencionadas cuya validez esté comprobada.

#### *6.2.4. Validez para predecir la respuesta del sujeto en situaciones reales.*

Como hemos señalado, a veces los efectos de la intervención se evalúan de forma indirecta, en situaciones análogas a las de la vida real. Por ejemplo, las habilidades sociales se miden a menudo mediante situaciones de rol-playing, lo mismo que ocurre en ocasiones con las conductas de aproximación a los estímulos temidos. En la medida en la información así obtenida permitiese predecir el grado en que el sujeto actúa de modo semejante en situaciones reales, cabría decidir la finalización de la intervención sin necesidad de pedir a los sujetos la re-

cogida adicional de información. Esta decisión, sin embargo, requiere evidencia empírica de la validez predictiva de tales medidas, especialmente si se trata de medidas estandarizadas que se utilizan con múltiples clientes.

Un ejemplo de trabajo en esta dirección es el realizado por McFall y Marton (1970). Para validar sus procedimientos de evaluación del repertorio de respuestas asertivas de los sujetos que estaban recibiendo tratamiento, hicieron que cada uno de ellos recibiese la llamada de un vendedor que intentaba presionarle para que se suscribiese a dos revistas. Las llamadas quedaban registradas en cinta magnetofónica. De este modo, las respuestas de los sujetos podían ser evaluadas en función del grado en que suponían una negativa al vendedor realizada de forma asertiva. Después hallaron la correlación entre la medida de simulación y la medida en situación real, que resultó satisfactoria. Este ejemplo ilustra, pues, la última de las formas de validez predictiva a que nos referíamos, validez cuya consecución y uso es preciso estimular desde nuestra disciplina.

## **7. VALIDEZ DE CONSTRUCTO**

### **7.1. La validez de constructo en el contexto de procesos orientados a la clasificación y selección**

Hemos señalado en varias ocasiones que el concepto “validez de constructo”, cuyas implicaciones se recogen en el Cuadro 6.3, engloba los diferentes aspectos de la validez. Este hecho podría hacer pensar que se agota en los aspectos vistos hasta ahora, lo que no es así. De hecho, antes de decidir qué pruebas o métodos utilizar para recoger información, incluso aunque todas ellas reúnan las garantías anteriores, conviene examinar qué otras evidencias confieren significado adicional a la información y, por tanto, amplían la validez de constructo de aquéllas, validez que es la que facilita la base racional para hipotetizar diferentes relaciones entre las medidas proporcionadas por las pruebas y las medidas de los criterios.

Es preciso, pues, examinar qué otra evidencia apoya la base racional que puede sustentar el uso de una prueba con fines predictivos. Supongamos que una prueba permite evaluar adecuadamente la motivación de logro. ¿Qué otras características acompañan al nivel de los sujetos en esta variable? ¿Qué inferencias sobre sus pensamientos, emociones y comportamientos en distintas situaciones cabe hacer? Supongamos que una prueba mide la capacidad de razonamiento espacial. ¿Qué procesos cognitivos determinan las diferencias en los niveles de eficiencia observados en la misma? ¿Son relevantes tales procesos para predecir el rendimiento en un puesto de trabajo concreto? Este tipo de cuestiones son las que se plantea el psicólogo del ejemplo del Cuadro 5.1 en el punto 7.



Responder a las preguntas anteriores implica buscar evidencia que muestre la relación de la variable psicológica de interés, tal y como es evaluada por el test o instrumento que se pretende utilizar, con otras variables de interés. Esto puede hacerse de dos formas. Por una parte, examinando en qué medida estas otras variables determinan el nivel del sujeto en la variable que se pretende evaluar, como ocurre, por ejemplo, en los estudios en los que se ha tratado de “modelar” los componentes o correlatos de los procesos cognitivos que subyacen a las diferencias individuales observadas en la variable evaluada, o los tipos de conocimientos subyacentes a los mismos y la forma en que se hallan organizados (Alonso-Tapia, 1992-c; Chi, Glaser y Farr, 1988; Hunt, 1978, 1985; Snow y Lohman, 1989; Sternberg, 1985a). Messick (1989) ha denominado “*validez sustantiva*” a este aspecto de la validez de constructo.

Cuadro 6.3: Implicaciones del concepto de validez de constructo.  
(A partir de Silva, 1989)

- 1) Constructo = concepto (no debe reificarse).  
Validez de constructo = validez conceptual (adecuación de las inferencias teóricas que se hacen a partir de los datos).
- 2) Los constructos no son estáticos. Son una forma modificable de representarnos una parcela de la realidad con vistas a comprender para predecir y modificar.
- 3) Los constructos se relacionan de forma probabilística con indicadores observables y con otros constructos.
- 4) Pueden explorarse mediante la validación convergente y discriminante.
- 5) Para validar un constructo es conveniente emplear más de un método de evaluación.
- 6) Estatus de los constructos:
  - a) Se hallan indisolublemente ligados a la evidencia empírica.
  - b) No se reducen a sus referentes empíricos: conservan un exceso de contenido.
  - c) Es un medio de conocimiento que está entre la conducta y el científico.
  - d) Se proponen no por especulación sino para potenciar la predicción.
  - e) Su valor se juzga por su utilidad.
- 7) La validez de constructo engloba los conceptos de validez predictiva (criterial) y de contenido.
- 8) No hay límite en cuanto a las estrategias, procedimientos, instrumentos y tipos de datos potencialmente útiles para la validez de constructo.
- 9) La validez de constructo se estima en base a toda la información acumulada en torno a las hipótesis planteadas.
- 10) La validación de constructos se basa en la formulación y contrastación de hipótesis

Por otra parte, puede examinarse la evidencia experimental que pone de manifiesto las relaciones de la variable en cuestión con otras variables distintas con las que se supone que se halla relacionada, influyendo en las mismas o interactuando con ellas en la determinación de las variaciones comportamentales. En este caso no se trata de ver si dos pruebas miden o no lo mismo. Se supone que miden cosas distintas. Sin embargo, si la teoría psicológica es cierta, cabe esperar ciertas relaciones entre las variables o entre la variable y distintas características de la situación a la hora de determinar pautas diferentes de comportamiento, como han puesto de manifiesto, por ejemplo, los estudios de las interacciones entre motivación de logro, expectativas de éxito e incentivo (Atkinson, 1974).

Aunque las relaciones que ponen de manifiesto la validez de constructo de una variable ha sido preciso analizarlas a la hora de decidir la elección de la misma para su inclusión en el proceso de evaluación, es importante determinar en qué medida la evidencia existente se refiere a la misma prueba que vamos a utilizar o si ha sido obtenida con pruebas distintas. De haber ocurrido esto último, es especialmente importante haber comprobado previamente en qué medida la prueba a utilizar proporciona datos convergentes con la prueba utilizada a la hora de validar el constructo. Como hemos señalado anteriormente, esta comprobación es necesaria para que pueda suponerse razonablemente que el nivel que los sujetos muestren en la nueva prueba conlleva las mismas implicaciones puestas de manifiesto en los estudios realizados con la medida que sirvió originalmente para operativizar la variable psicológica de interés.

## **7.2. La validez de constructo en el contexto de procesos orientados a la modificación: validez interna y eficacia del tratamiento**

### *7.2.1. Validez interna*

El objetivo primero de la evaluación cuando lo que se pretende es ayudar al sujeto a cambiar es llegar a elaborar un modelo causal capaz de explicar con la mayor plausibilidad posible el problema del sujeto y orientar la intervención (Haynes, 1995). Esto vale para la evaluación realizada desde cualquiera de los modelos descritos, si bien el modo en que se va construyendo el problema y desde el que se actúa es diferente en cada uno de ellos.

La validez del modelo o constructo teórico puede verse afectada por los factores a que hacen referencia las garantías de la evaluación anteriormente comentadas, todas las cuales de un modo u otro son facetas en la que se expresa la validez de constructo (Messick, 1989; Silva, 1989). Ahora bien, si se diesen al tiempo las tres condiciones siguientes: a) si el proceso de evaluación reuniese las garantías mencionadas, b) si la causa o causas postuladas fuesen realmente

responsables del problema del sujeto y c) si el tratamiento –la acción terapéutica– se ajustase a la naturaleza del mismo, en la medida en que el tratamiento se aplicara, las deducciones realizadas a partir del modelo deberían cumplirse y el sujeto debería cambiar, lo que mostraría la *validez interna* del modelo o, lo que es igual, la *validez de la “construcción teórica”* elaborada. Cómo puede afectar la preocupación por este cambio al proceso de evaluación es algo que queda ilustrado en el punto 4 del Cuadro 5.2. La psicóloga parte de un modelo, recoge información concreta que le permite operacionalizar las variables presentes en el mismo y ponerlas en relación de modo que sea posible comprobar si lo que observa se ajusta a los supuestos de partida.

### 7.2.2. *Eficacia del tratamiento y validez interna*

En cualquier caso, la validación en la práctica de cualquier modelo explicativo implica actuar sobre los factores supuestamente causales, lo que supone elegir un tratamiento –un modo de actuar sobre el mismo–, ponerlo en práctica y observar qué pasa. Para ello es preciso considerar no sólo el problema del sujeto y sus determinantes, sino la eficacia y la efectividad demostrada del tratamiento. En relación con esta tarea, el propio proceso de evaluación puede diseñarse en cada ocasión de modo que proporcione información útil para cuando haya que tratar sujetos con problemas semejantes (Sperry y otros, 1996).

Con el fin señalado parece claro que hace falta recoger información que indique a) qué cambios cualitativos se han producido como efecto de la intervención y b) cuál es la magnitud de los mismos. La obtención del grado y significación de los cambios depende de los procedimientos utilizados para medirlos, procedimientos que deben reunir las garantías anteriormente expuestas, y del diseño para medir el cambio, a menudo un diseño pre-post-seguimiento o pre-durante-post-seguimiento (Arnau, 1994; Kazdin, 1982). Dado que el tema de diseño se aborda en Metodología, aquí vamos a exponer sólo la relevancia que tiene disponer criterios para responder a la primera pregunta.

Por lo que a la valoración de cambios cualitativos se refiere es preciso tener presente que la intervención puede tener diferentes efectos. Puede modificarse la conducta que ha sido objeto de intervención y su efecto inmediato. Por ejemplo, un sujeto hipertenso puede haber aprendido a relajarse y, en consecuencia, haber disminuido su tensión arterial. Pero también pueden producirse otros efectos –positivos o negativos– como consecuencia de los cambios que constituyen el objetivo directo de la intervención. Por ejemplo, pueden modificarse o no distintos índices de calidad de vida del sujeto (Fernández-Ballesteros, 1998).

Así pues, dado que la elección del tratamiento debe hacerse teniendo en cuenta sus efectos potenciales, dado que para ello es importante conocer la na-

turalidad, amplitud e importancia de los mismos y dado que ésta depende del estado funcional del sujeto y de su calidad de vida, esto es, de lo que puede hacer tras la intervención que no era capaz de hacer antes, parece necesario considerar la evaluación de los efectos mencionados como parte del proceso de evaluación, algo que requiere del desarrollo de instrumentos y procedimientos de medida adecuados (Sechrest y otros, 1996).

## 8. VALIDEZ PARA LA SELECCIÓN DEL TRATAMIENTO

Una garantía adicional que es preciso buscar cuando el proceso de evaluación persigue ayudar al cliente a resolver sus problemas o los de la persona para la que pide ayuda es lo que se conoce como "*validez para el tratamiento*". En este caso, no basta con averiguar cuál es el problema y de qué factores biológicos, personales o contextuales depende. Aunque la construcción de un modelo causal hipotético explicativo del problema permite estimar qué tipo de tratamiento puede ser potencialmente más útil (Fernández-Ballesteros y Carrobbles, 1981; Kanfer y Saslow, 1965), hay una serie de factores que pueden hacer que esa estimación no sea la más adecuada ("A veces lo mejor es enemigo de lo bueno", reza un dicho popular). Por eso es preciso considerar sistemáticamente qué factores es preciso tener en cuenta a la hora de la selección del tratamiento, a fin de determinar de qué modo deben ser tenidos en cuenta durante el proceso de evaluación.

Existen más de 400 tipos de terapias distintas y alrededor de 150 categorías de problemas clínicos (Garfield y Bergin, 1994), a lo que hay que añadir que los trastornos psicológicos casi nunca aparecen solos, como vimos en el capítulo 3, además de que cada sujeto presenta sus propias variaciones del problema tipo. Este hecho hace particularmente necesario contar con criterios que puedan servir de referencia, criterios que tienen implicaciones en relación con el proceso de evaluación. Ahora bien, ¿desde qué supuestos trabajar? ¿Y qué información se necesita poder decidir? Además, ¿en qué grado la información recogida facilita –es válida– para seleccionar tratamientos eficaces?

Tal y como ha señalado De Bruyn (1998), no existe un consenso sobre cómo dar respuesta a las cuestiones anteriores debido a que la evidencia empírica que sustenta los distintos enfoques a menudo es fragmentaria y no se halla organizada en marcos de referencia bien estructurados que faciliten la toma de decisiones. Un avance que facilitarían la solución de este problema sería conocer qué tratamientos son eficaces (han mostrado su validez en estudios experimentales), efectivos (han mostrado su validez en la práctica clínica) y eficientes (de mayores beneficios y menores costes que otras terapias alternativas) para cada categoría de problemas. No obstante, aunque la evidencia sobre la bondad de las diferentes terapias ha aumentado considerablemente, dista mucho de ser completa (Chambles y otros, 1996; Echeburúa, 1998; Lipsey y Wilson, 1993; Nathan y Gorman,

1998; Pérez y otros, 2003; Verbaeke y otros, 1998). En cualquier caso, el psicólogo se enfrenta con el problema de ajustar el tratamiento a las características específicas del sujeto. ¿Qué información necesita recoger para decidir qué tipo de tratamiento requiere el sujeto específico que demanda ayuda?

Se han descrito diferentes formas de abordar el problema de la selección del tratamiento (Seidenstücker y Roth, 1998). Una primera forma de actuar presupone diagnosticar básicamente el tipo de problema que presenta el sujeto y, en función del mismo, escoger un tratamiento estándar supuestamente útil para los problemas de esa categoría. Por ejemplo, si el sujeto padece una fobia social, podría procederse a un tratamiento en relajación o a facilitar el desarrollo de habilidades sociales sin realizar un análisis profundo de las características específicas del problema. Esta forma de actuar tiene la ventaja de que clasificar un problema requiere menos tiempo que hacer una exploración en profundidad como la que, por ejemplo, se propone desde la evaluación conductual (Haynes, 1998). Sin embargo, presenta el problema de que bajo una misma etiqueta o unas mismas características generales aparentemente semejantes, las condiciones que determinan el problema pueden ser diferentes. En consecuencia, aunque el tratamiento utilizado pueda tener alguna efectividad general, al no estar dirigido a los factores que determinan el problema, su eficacia puede no ser óptima (Haynes, 1998). En cualquier caso, es una cuestión empírica demostrar bajo que condiciones y para qué tipo de problemas este enfoque es adecuado.

Una alternativa al enfoque anterior es la propuesta por los partidarios de los enfoques conductuales. Con independencia del modelo conductual específico desde el que se trabaje (conductual, cognitivo-conductual, conductismo psicológico), todos ellos coinciden en la necesidad de ajustar el tratamiento a las características específicas del sujeto, lo que supone la identificación de las conductas problema que deben ser el objetivo de la intervención y las variables de que dependen. De acuerdo con estos modelos, bastaría con hacer un adecuado análisis funcional de la conducta para decidir después, sobre la base de los principios del aprendizaje, de qué modo intervenir adaptando terapias ya existentes o diseñando otras nuevas. Utilizando el ejemplo puesto anteriormente, se debería aplicar el entrenamiento en habilidades sociales en aquellos casos en que el factor responsable de la fobia social fuese un déficit de tales habilidades, mientras que se debería utilizar el entrenamiento en relajación con aquellos en que estuviese determinada por la respuesta de ansiedad. Como en el caso del ejemplo anterior, el problema es determinar empíricamente la utilidad de la evaluación realizada para la selección del tratamiento.

Puesto que la utilidad de la evaluación para el tratamiento no es sólo una cuestión teórica sino también empírica, la decisión sobre qué información buscar y cómo, por tanto, orientar el proceso de evaluación debe basarse en la evidencia

existente al respecto. En relación con este tema Hayes y col. (1987) han sugerido estrategias de investigación para determinar la utilidad que puede tener:

- a) Identificar, dentro de un mismo problema, si se debe actuar sobre un tipo de conducta u otra –por ejemplo, habilidades sociales o ansiedad en el caso de la fobia social–.
- b) Identificar subtipos dentro de un determinado problema –por ejemplo, el insomnio–.
- c) Identificar si supone una diferencia a la hora de seleccionar el tratamiento basarse en la información recogida mediante instrumentos de diferente tipo –por ejemplo, cuestionarios o autorregistros–.
- d) Identificar la utilidad relativa que puede suponer recibir tratamientos basados en el análisis funcional o, por el contrario, tratamientos estándar para un tipo dado de problemas, utilidad que en el contexto de la investigación debe “cuantificarse” como implica el concepto de “validez” de tratamiento (Silva, 1993).

En una revisión de los estudios realizados utilizando la estrategia anterior en relación con problemas de fobia social, problemas maritales, depresión, ansiedad y otros tipos de fobias, Schulte (1992) ha encontrado resultados que cuestionan las suposiciones básicas del análisis funcional, según las cuales es preciso identificar de forma precisa las conductas que deben ser objeto de intervención y las condiciones controladoras pues, en general, los tratamientos estándar habían sido tan eficientes como los tratamientos basados en el análisis funcional. Esto no significa necesariamente que orientar el proceso de evaluación en base al análisis funcional para seleccionar el tratamiento sea inadecuado, como el mismo Schulte señala, sino tan sólo que los efectos no son mejores que los conseguidos con los tratamientos estándar. Además, en principio, la conclusión es válida sólo para algunos tipos de trastornos para los que existen tratamientos estandarizados específicos basados en modelos psicológicos avalados por la evidencia empírica, de modo que el diagnóstico clínico es suficiente. A la misma conclusión han llegado Verbaeke y Emmelkamp (1998) tras una revisión de distintos trabajos. Señalan estos autores que, en base a los datos de que se dispone, parece sensato, tanto desde un punto de vista terapéutico como económico, comenzar con tratamientos comportamentales estandarizados y tratar de individualizar el tratamiento sólo en aquellos casos en que el paciente no mejora.

Parece, pues, razonable a la luz de la evidencia disponible que, una vez analizada la demanda del cliente, si los datos iniciales sugieren la posibilidad de que pertenezca a una de las categorías para las que existen tratamientos eficaces y eficientes estandarizados, realizar inicialmente un diagnóstico clínico para, en

caso de confirmarse la suposición inicial, aplicar el tratamiento referido. Antes de ello, sin embargo, puede ser necesario evaluar al sujeto en relación variables potencialmente moduladoras que puedan sugerir la conveniencia otras formas de intervención. Si éste es el caso, si no hay tratamiento estándar de validez demostrada para el problema del sujeto o si lo hay pero una vez aplicado resulta inefectivo, puede realizarse un análisis más en profundidad tal y como proponen, por ejemplo, los distintos modelos conductuales. Esta es la razón que justifica la actuación de la psicóloga de nuestro ejemplo en el punto 2 del Cuadro 5.2. Si ha de intentar modificar las atribuciones del sujeto por ser inadecuadas, debe conocer si se basan en evidencia razonablemente objetiva o en criterios básicamente subjetivos, pues la intervención debe orientarse hacia objetivos distintos –modificación de habilidades que generen la percepción de competencia o reorientación de la atención del sujeto hacia otras variables que influyen en el problema– según sea el origen de las atribuciones.

## 9. VALIDEZ SOCIAL

### 9.1. Validez social en el contexto de procesos orientados a la selección y clasificación

Con el conjunto de consideraciones realizadas en torno a la precisión y validez de las técnicas de recogida de información se han señalado los aspectos a tener en cuenta a la hora de determinar cómo proceder cuando se van a tomar las decisiones de selección y clasificación “en relación con criterios de eficiencia y productividad”. La necesidad de mejorar estas decisiones sugiere que si se tienen en cuenta los aspectos señalados, se puede maximizar la probabilidad de acierto de las mismas. Sin embargo, es un hecho innegable que el proceso de evaluación, operacionalizado en la recogida, valoración y uso de la información mediante los instrumentos seleccionados puede tener consecuencias diferentes de las previstas, a menudo negativas, relacionadas con otros criterios de valor. En consecuencia, teniendo en cuenta que la evaluación se realiza en un contexto social cuyos valores definen el valor que cabe atribuir a los objetivos directamente perseguidos en ella, el valor del modo en que se concreta el proceso mismo de recogida, análisis y uso de la información y, sobre todo, el valor del conjunto de consecuencias que pueden derivarse del proceso o, lo que es igual, el “*valor de la intervención*”, es preciso que el evaluador considere las consecuencias de distinto tipo que pueden derivarse de la misma a la hora de decidir si debe proceder y de qué modo, pese a la validez potencial de los instrumentos y del procedimiento a seguir.

La consideración de las consecuencias define lo que se ha denominado “*validez social*” (Pelechano, 1988) o “*validez de las consecuencias*” de la evaluación

(Messick, 1989, 1995). A diferencia de lo que ocurría con la determinación de la validez de constructo y sus diferentes facetas, donde los criterios utilizados eran de tipo lógico-científico, a la hora de determinar la validez social los criterios proceden de los valores sociales, valores que no son universalmente admitidos y que, a menudo, entran en conflicto.

Por ejemplo, una universidad puede decidir seleccionar en función del criterio de “máximo aprovechamiento potencial”. Con este fin utiliza como predictores pruebas de opción múltiple y determinados tests de inteligencia y cuestionarios de motivación y personalidad, porque con ellos ha construido un modelo predictivo que maximiza la probabilidad de acertar en las decisiones de selección. En principio, el modo de proceder propuesto es adecuado en base al criterio de valor señalado. No obstante, podría ser criticado –especialmente si el proceso supusiese un filtro para el acceso a una universidad pública– si determinados grupos o tipos de sujetos se viesan sistemáticamente excluidos de los estudios superiores o de aquellos estudios hacia los que muestran un mayor interés. Esto podría ocurrir, por ejemplo, porque el tipo de procedimiento utilizado para la evaluación del conocimiento (pruebas de opción múltiple) beneficiase a los que utilizan un tipo de estrategias de estudio –fundamentalmente memorísticas y de tipo analítico– frente a los que utilizan estrategias que implican elaboración, síntesis y creatividad. Consecuencias parecidas podrían producirse en el ámbito laboral, si el procedimiento sesgase sistemáticamente la selección en relación con el sexo, la raza o el grupo sociocultural de procedencia. Esta preocupación estaba presente en el modo de actuar del psicólogo del ejemplo del Cuadro 5.1 en el punto 9: trataba de evitar las consecuencias negativas que podría tener una evaluación que sistemáticamente llevase a elecciones sesgadas en relación con el sexo de los sujetos evaluados.

La posibilidad de consecuencias negativas derivadas del proceso de evaluación y, en particular, de las limitaciones de la validez ligadas a las características de los instrumentos de evaluación utilizados no debe menospreciarse ni dejar de considerarse no sólo por razones éticas, sino también por el efecto negativo que de rebote pueden tener sobre la propia práctica de la evaluación psicológica. Puede llegarse a un rechazo de los instrumentos y procesos psicológicos de evaluación justamente porque pueden ser vistos como una herramienta no al servicio de la equidad en la valoración de las personas, sino de la discriminación en función de determinados grupos, lo que sería perjudicial para la actividad del psicólogo y, a la postre, para la propia psicología.

La consideración de posibilidades como las señaladas en el ejemplo descrito podría llevar a establecer como punto de partida otros criterios de valor junto al de eficiencia potencial y el uso de procedimientos alternativos de evaluación, especialmente si se tiene en cuenta que la validez predictiva de los



utilizados no garantiza el acierto ni en el caso de los seleccionados ni en el de los excluidos. Por ejemplo, en un proceso de selección académica o laboral puede darse un sesgo en favor de uno de los dos sexos en la admisión de candidatos debido al tipo de pruebas utilizadas, lo que constituye un ejemplo del “*impacto adverso*” de la prueba utilizada, esto es, de que la misma introduce un error o sesgo sistemático en la forma en que los miembros de un grupo particular son evaluados (Camilli y Sheppard, 1994). Este impacto, sin embargo, puede corregirse de varios modos. Primero, puede corregirse si se incluyen principios correctores en el proceso de selección sobre la base del criterio de “igualdad de oportunidades” para los dos sexos. También podría utilizarse la información procedente de predictores alternativos –entrevistas, información biográfica (McManus y Kelly, 1999), portafolios (Camp, 1993; Daiker y otros, 1990), etc.– que pueden poner de manifiesto capacidades no detectadas con las herramientas de evaluación en principio elegidas. Por otra parte, si se utilizan pruebas construidas en base a la TRI, puede estudiarse la “*validez diferencial de los items*” y construir tests óptimos para cada sexo o cada grupo eventualmente afectado por el impacto negativo.

Pese a todo lo dicho, precisamente porque el significado de las consecuencias tiene que ver con criterios de valor y no con criterios lógico-científicos, dado que la base para sustentar los primeros es siempre relativa a la perspectiva desde la que se miran los hechos y que puede haber tantas perspectivas como personas, no puede establecerse un criterio prioritario a seguir por el psicólogo a lo largo del proceso de evaluación. Sin embargo, si parece razonable la idea de minimizar las consecuencias negativas del tipo que sea en la medida en que se pueda, lo que supone examinar las posibles consecuencias desde diferentes perspectivas antes de tomar decisiones<sup>5</sup>.

---

5 Deutsch (1975) resume los valores sociales considerados importantes de modo reiterado en la literatura relacionada con la selección o clasificación señalando que las decisiones correspondientes deben tomarse:

- |   |  |
|---|--|
| 1: De acuerdo con la capacidad o habilidades de los sujetos                         | 6: Sobre la base del principio de igualdad de oportunidades, de modo que se elimine toda discriminación. |
| 2: De acuerdo con la disposición demostrada a esforzarse.                           | 7: De acuerdo con la ley de la oferta y la demanda.  |
| 3: De acuerdo con los logros alcanzados anteriormente.                              | 8: De acuerdo con el principio de reciprocidad.  |
| 4: En términos de equidad, de modo que cada uno reciba en función de lo que aporta. | 9: De acuerdo con lo que demande el bien común.  |
| 5: Sobre la base de lo que cada persona necesita.                                   | 10: De modo que nadie reciba menos de un mínimo establecido  |
|   | 11: Sobre la base de la consideración de todos como iguales.   |

## 9.2. Validez de las consecuencias en procesos orientados a la modificación del comportamiento

Cuando el objetivo es modificar el comportamiento, el principal efecto a conseguir es el cambio del mismo. La evaluación y la intervención, en consecuencia, tendrán efectos socialmente positivos en la medida en que los objetivos demandados por los sujetos sean deseables y negativos en caso contrario. Sin embargo, en ocasiones las consecuencias de la intervención pueden ser valoradas de modo distinto dependiendo de la persona que realice la valoración y del criterio utilizado. Por ejemplo, un tratamiento con metadona puede aliviar el problema y facilitar el control de los adictos a la heroína. No obstante, en la medida en que el sujeto sigue siendo adicto a una sustancia, puede valorar negativamente la intervención si la percibe como orientada al control de su persona y no a ayudarle a salir realmente de la droga, como hemos podido constatar al entrevistar a algunos sujetos rehabilitados tras su integración en grupos de autoayuda. Es, pues, necesario también evaluar las consecuencias sociales de la intervención orientada a facilitar el cambio o, lo que es igual, su “*validez social*”, evaluación que implica identificar los efectos percibidos por las personas afectadas, tal y como busca hacerlo la psicóloga en el punto 12 del ejemplo recogido en el Cuadro 6.2.

## 10. UN PROBLEMA GENERAL: VALOR DE LOS COEFICIENTES DE VALIDEZ

Un problema con el que se encuentra el psicólogo a la hora de tomar decisiones sobre la base de las garantías que le ofrecen los distintos índices de validez es el de valorar cuándo son altos o bajos. ¿Qué valor tienen, por ejemplo, índices de correlación en torno a 0.10, 0.30 ó 0.50, etc.?

Varios trabajos recientes han abordado este problema (Eisman y col., 2000; Kubiszyn y col., 2000; Meyer y col., 2001). Según este último autor, para valorar un coeficiente hay que tener en cuenta no sólo criterios psicométricos, sino también criterios derivados del análisis de las condiciones en que tal coeficiente se ha obtenido.

Desde el punto de vista psicométrico, para valorar un coeficiente de correlación es necesario atender, primero, a su significación estadística, significación que indica el grado en que es posible que se deba al azar o no. Segundo, es necesario considerar el grado de asociación entre las variables que refleja su magnitud, grado que se obtiene cuando el coeficiente se eleva al cuadrado obteniéndose así la proporción de varianza en común entre las pruebas cuya relación se busca establecer. Si sólo se tuviesen en cuenta estos criterios, nos encontraríamos con que la mayoría de los coeficientes que se encuentran tienen una capacidad predictiva muy pequeña, como demuestra la revisión de Meyer (Meyer y col., 2001). En este trabajo, de 144 estudios de validez de pruebas psicológicas y medidas

psicofisiológicas utilizadas en el contexto clínico –entre los que se incluyen numerosos trabajos de meta-análisis–, la distribución de los índices fue la siguiente (Trabajo citado, Tabla 2):

Menores de 0,10:	18	Entre 0,31 y 0,40:	27	Entre 0,61 y 0,70:	4
Entre 0,11 y 0,20:	25	Entre 0,41 y 0,50:	20	Entre 0,71 y 0,80:	2
Entre 0,21 y 0,30:	32	Entre 0,51 y 0,60:	12	Entre 0,81 y 0,85:	4

Ante estos datos podría pensarse que no son representativos porque a veces estamos familiarizados con coeficientes de correlación muy elevados (0,85 o más). Sin embargo, esto sólo suele ocurrir cuando los dos conjuntos de valores que se correlacionan proceden de fuentes de naturaleza similar (dos *autoinformes* que pretenden medir la misma variable, o dos tests de características similares que pretenden medir la misma aptitud).

Los autores del trabajo citado, sin embargo, señalan que tanto los valores altos obtenidos cuando los métodos son de naturaleza semejante como los valores bajos que se obtienen cuando los métodos son de diferente naturaleza o los informantes distintos pueden llevar a una interpretación sesgada de la validez práctica de los métodos de evaluación en contextos aplicados por varias razones. Por un lado, porque los valores que se presentan en el trabajo mencionado no han sido corregidos para atenuar el efecto de la falta de fiabilidad de las medidas de predictores y criterios en la estimación de la validez. Si esto se hubiera hecho, los índices hubieran sido más altos. Por otra parte, porque es por lo menos discutible que sea necesario basar la valoración de la relación entre dos variables en el cuadrado de  $r$  en vez de en  $r$ , como han señalado distintos autores (Cohen, 1988; D'Andrade y Art, 1990; Hunter y Smith, 1990; Ozer, 1985; Rosenthal, 1991). Finalmente, porque una cosa es la validez de una prueba considerada aisladamente y otra la validez de la misma cuando se utiliza juntamente con otras pruebas en el contexto del proceso de evaluación. En estos casos y, al menos en el contexto clínico, la convergencia de datos procedentes de diferentes fuentes, especialmente si los informantes son distintos (el sujeto, sus familiares, sus profesores, sus cuidadores, sus compañeros, etc.), otorgan una validez práctica mayor a la información proporcionada por las diferentes pruebas, validez que contribuye a reducir en gran medida la probabilidad de error de las inferencias derivadas exclusivamente del uso de la entrevista clínica o del uso de pruebas aisladas o de pruebas de igual naturaleza en las que los datos provienen exclusivamente de un único informante.

Las consideraciones anteriores llevaron a Cohen (1988) a sugerir como criterio práctico de valoración de las correlaciones entre variables el siguientes:

$r \pm \cong 0.10 \rightarrow$  *pequeña*       $r \pm \cong 0.30 \rightarrow$  *mediana*       $r \pm \cong 0.50 \rightarrow$  *grande*

No obstante, Rosenthal (1990) y Meyer y col. (2001) señalan que, si una correlación entre dos variables es significativa aunque sea pequeña, conviene retener su valor a la hora de tomar decisiones por el incremento de validez que puede suponer en la práctica.

Por nuestra parte, pensamos que probablemente los autores señalados estén en lo cierto. No obstante, sería deseable una demostración contrastada de esa mayor validez, dadas las limitaciones que acompañan a los juicios clínicos y la superioridad de las predicciones basadas en modelos estadísticos (Godoy, 1996; Silva, 1982).

## **11. VALIDEZ DE LA EVALUACIÓN: CONCLUSIÓN**

El conjunto de consideraciones expuestas en este apartado, consideraciones que tienen que ver fundamentalmente con principios metodológicos a tener en cuenta en el desarrollo y utilización de instrumentos y procedimientos de evaluación, pueden sintetizarse en una serie de preguntas que debe hacerse el evaluador y en las acciones básicas que debe emprender tanto si va a crear los instrumentos y modelos de utilización de la información que van fundamentar el proceso de evaluación como si va a utilizar instrumentos y modelos ya desarrollados. Unas y otras –preguntas y acciones– se presentan en los Cuadros 6.4 y 6.5.

Cuadro 6.4. Preguntas y acciones encaminadas a garantizar la validez en el contexto de procesos orientados a la clasificación y selección.

Pregunta	Acción	Concepto
¿Constituyen los elementos -tareas, preguntas o categorías de observación- una muestra representativa de las facetas que definen el dominio o constructo a evaluar?	Supuesta una definición de la variable que se pretende medir. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis del acuerdo entre expertos sobre grado en que el contenido muestra adecuadamente el dominio o constructo</li> <li>- Eventualmente, análisis de la dificultad de los elementos: puede mostrar que implican cambios cualitativos.</li> </ul>	Validez de contenido
¿En qué medida la codificación de los datos -respuestas-, conductas- por diferentes observadores converge de forma generalizada?	Análisis del grado de acuerdo interjueces en el registro de la conducta.	Fiabilidad de acuerdo interjueces
Si se trabaja en base a la TRI, ¿se han cumplido los requisitos para que la estimación de los parámetros y las decisiones posteriores sean adecuadas?	Comprobación de la unidimensionalidad, atención a las características de la muestra y al procedimiento de estimación, etc.	Calibración de ítems
Si se trabaja en base a la TRI a la hora de construir pruebas óptimas o pruebas adaptativas, ¿se ha prestado atención al efecto diferencial de los elementos?	Comprobación de si sujetos de igual capacidad pero de diferente sexo, raza, etc., se ven penalizados por los ítems utilizados	Validez diferencial de los ítems
¿En qué medida la consistencia de las respuestas -generalización de las mismas a lo largo del instrumento- es la esperada? (Contexto selectivo)	Correlación entre mitades, elementos pares o impares, índice alfa, etc.	Consistencia interna
¿En qué medida la estabilidad de las respuestas -generalización de las mismas a lo largo del tiempo- es la esperada? (Contexto selectivo)	Correlación test-retest	Estabilidad temporal
¿En qué medida si se hubiese utilizado otro instrumento de evaluación los datos hubieran sido los esperados en función de la analogía o diferencia supuestas?	Análisis de las matrices de correlaciones entre datos procedentes de diferentes pruebas.	Validez convergente y discriminante <sup>4</sup>

<sup>4</sup> El concepto tradicional de "fiabilidad de formas paralelas" hace referencia a un caso particular de validación convergente: aquí en que las pruebas, además de evaluar la misma variable, tienen la misma estructura.

Cuadro 6.4 (Continuación)

¿En qué medida son aceptables las inferencias realizadas a partir de la variable evaluada sobre características psicológicas distintas?	Correlación con diferentes variables psicológicas Modelado de los procesos implicados en la variable evaluada Estudios experimentales de las suposiciones teóricas	Validez de constructo <sup>5</sup>
¿En qué medida el uso de cada instrumento elegido para evaluar las variables de interés posibilita la predicción del comportamiento de los sujetos?	Correlación entre predictores y criterios. Se precisa además, como garantía adicional, comprobar la estabilidad de los coeficientes de validez y la generalización a otros contextos	Validez predictiva <sup>6</sup> + Validez cruzada
¿En qué medida el incremento de la validez que se consigue al utilizar la prueba es útil?	Valoración del incremento de la validez en función de la razón de selección y del valor de los beneficios potenciales de aquél	Validez incremental
¿En qué medida la ponderación de los coeficientes de validez en base a la importancia atribuida a cada uno es válida?	Correlación entre la puntuación obtenida tras la ponderación de los predictores y tras la ponderación de las facetas del criterio	Validez sintética
¿Cuáles son los efectos potenciales -positivos y negativos- de la evaluación en su planteamiento, desarrollo y decisiones tomadas?	Examen de efectos potenciales en colectivos afectados desde diferentes criterios de valor.	Validez social

<sup>5</sup> Incluye, como se ha explicado en el texto, el resto de las operaciones encaminadas a garantizar la validez de las inferencias realizadas a partir de los datos, incluidas las relativas a la validez predictiva. Hemos situado la validez de constructo antes que ésta, sin embargo, porque a la hora de decidir el uso de una prueba para construir un modelo predictivo / clasificatorio es preciso garantizar el máximo el resto de los aspectos que afectan a la validez de la misma.

<sup>6</sup> Cuando por restricciones de la muestra u otras causas, los datos correspondientes a predictores y criterios se obtienen simultáneamente, el proceso proporciona lo que se conoce como "validez concurrente". Contribuye a la validez de constructo, pero no puede interpretarse en términos de validez predictiva.

Cuadro 6.5. Preguntas y acciones encaminadas a garantizar la validez de las inferencias y decisiones en procesos encaminados a la modificación del comportamiento.

Pregunta	Acción	Concepto
¿Proporcionan las preguntas, tareas o categorías de observación un inventario de los elementos personales y contextuales definitorios del problema?	Supuesto un modelo del problema o variable que se pretende evaluar: <ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de la información disponible sobre el problema o dominio comportamental evaluado</li> <li>Análisis del grado de adecuación con que el contenido de los instrumentos cubre el dominio evaluado.</li> </ul>	Validez de contenido
Si la información procede de datos codificables por diferentes observadores, ¿en qué medida la codificación converge de forma generalizada?	Análisis del grado de acuerdo interjueces en el registro de la conducta.	Fiabilidad de acuerdo Interjueces
Si se utilizan instrumentos destinados a evaluar rasgos por su utilidad para la selección del tratamiento o para predecir la respuesta al mismo, ¿en qué medida la consistencia y la estabilidad de las respuestas es la esperada?	Correlación entre mitades, etc. Correlación test-retest	Consistencia interna; estabilidad temporal.
Si la información recogida no refleja consistencia transicional ni estabilidad temporal, ¿en qué medida se busca identificar bajo qué condiciones varía y bajo cuáles cambia?	Establecimiento del mapa de relaciones - antecedentes / conducta, - conducta / consecuentes	Generalización o no del comportamiento
Si la información sobre una misma variable procede de instrumentos diversos, ¿en qué medida los datos convergen en una misma dirección?	Contraste e integración cualitativa de datos.	Validez de acuerdo Intermétodos
Si se han utilizado instrumentos para realizar predicciones sobre la permanencia en la terapia, la eficacia del tratamiento o la generalización del cambio de contextos simulados a contextos reales, ¿en qué grado posibilitan que tales predicciones sean acertadas?	Correlación entre predictor y criterio	Validez predictiva.
¿En qué medida el modelo teórico construido como hipótesis explicativa del problema del sujeto refleja la realidad?	Evaluación del cambio mediante diseños experimentales.	Validez de la construcción teórica
¿Cuáles son los efectos positivos y negativos de la evaluación y de las decisiones tomadas en base a la misma?	Examen de efectos potenciales en los sujetos directa o indirectamente afectados desde distintos criterios de valor.	Validez Social.

*LECTURAS COMPLEMENTARIAS*

**Cook, D.A. y Beckman, TH. (2006). Current Concepts in Validity and Reliability for Psychometric Instruments: Theory and Application. *The American Journal of Medicine*, 119, 166.e7-166.e16.**

Este trabajo constituye una extensión de los principios e ideas expuestos en el capítulo sobre garantías de la evaluación al ámbito de la evaluación clínica. Subraya sobre todo las condiciones necesarias para que las inferencias realizadas a partir de la información –la construcción del modelo del problema– tengan realmente validez clínica.





## Referencias



- Abbas, A.A., Hancock, J.T., Henderson, J. y Kisely, S.R. (2006). Short-term psychodynamic psychotherapies for common mental disorders. *Cochrane Data Base of Systematic Reviews*, Issue-4, ArticleNo CDO004687, doi: 10.1002/14651858.CD004687.pub3
- Ackerman, P.L. (1992). Predicting individual differences in complex skill acquisition: Dynamics of ability determinants. *Journal of Applied Psychology*, 5, 598-614.
- Adams, H.E., Doster, J.A. y Calhoun, K.S. (1977). A psychologically based system of response classification. En A. Ciminero, H. Adams y K.S. Calhoun (Eds.), *Handbook of behavioral assessment*. (pp. 47-78). Nueva York: Wiley.
- Alarcón, R. (1995). Clasificación de la conducta anormal: el DSM-IV. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carroble (Eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 1*. (pp. 205-253). Madrid: Siglo XXI.
- Alfonso, V.C., Flanagan, D.P. y Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell-Horn-Carroll theory of test development and interpretation of cognitive and academic abilities. En D.P. Flanagan y Harrison, P.L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment. Second edition: Theories, tests and issues*. (pp. 185-202). New York: Guilford.
- Alonso-Tapia, J. (1983). Evaluación del pensamiento conceptual. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Psicodiagnóstico*. (pp. 597-631). Madrid: UNED.
- Alonso-Tapia, J. (1986) Orientación e información en la Enseñanza Media. En Fundación Universidad Empresa (Ed.) *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios*. Madrid, Fundación Universidad Empresa.
- Alonso Tapia, J. (1992a). Evaluación de la inteligencia desde el enfoque Binet-Terman-Wechsler. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica. I*. (pp. 349-383). Madrid: Pirámide.
- Alonso Tapia, J. (1992b). Evaluación de la inteligencia y las aptitudes desde el enfoque factorial. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica. I*. (pp. 384-414). Madrid: Pirámide.
- Alonso Tapia, J. (1992c). Evaluación del conocimiento, la inteligencia y las aptitudes: aportaciones de la psicología cognitiva. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica. I*. (pp. 414-452). Madrid: Pirámide.
- Alonso-Tapia, J. (Dir.). (1992d). *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Alonso-Tapia, J. (1992e). Motivación e interacción en el aula. En J. Alonso-Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp.303-330). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso-Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J. (1997a). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (1997b). Fundamentos psicológicos de la lectura. En Bruño (Ed.), *Congreso de lectura eficaz*. (pp. 57-74). Madrid: Bruño.
- Alonso-Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. (pp.151-187). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Alonso-Tapia, J. (2001). La evaluación de la competencia curricular en el contexto de la orientación educativa. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (21), 15-38-
- Alonso-Tapia, J. (2004). *El proceso de evaluación psicológica en el marco de la selección de personal: una aproximación práctica*. Madrid, Universidad Autónoma <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198>
- Alonso-Tapia, J. (2005-a). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 63-93
- Alonso-Tapia, J. (2005-b), Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp.255-314). Madrid: MECD.
- Alonso-Tapia, J. (2005-c). *Motivar en la escuela, motivar en la familia. Claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Alonso-Tapia, J. (En prensa-a). Dificultades en la comprensión y aprendizaje de las matemáticas. En J. Alonso-Tapia, *Evaluación psicopedagógica e intervención educativa*. Madrid: Síntesis
- Alonso-Tapia, J. (En prensa-b). Dificultades en el aprendizaje de la lectura. En J. Alonso-Tapia, *Evaluación psicopedagógica e intervención educativa*. Madrid: Síntesis

- Alonso-Tapia, J. (En prensa-c). Problemas de convivencia e interacción social. En J. Alonso-Tapia, *Evaluación psicopedagógica e intervención educativa*. Madrid: Síntesis
- Alonso-Tapia, J. (En prensa-d). Diseño y valoración de programas. En J. Alonso-Tapia, *Evaluación psicopedagógica e intervención educativa*. Madrid: Síntesis
- Alonso-Tapia, J., Asensio, F., Salguero, J.M. y Villa, J.L. (1997). Modelos de evaluación en las Ciencias Sociales. En J. Alonso-Tapia (Dir.): *Evaluación del conocimiento y su adquisición. Vol. 1.* (pp. 61-370). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Alonso-Tapia, J. y Corral, N. (1992). *Un modelo de evaluación en el área de lengua*. Valencia: Consellería de Educación.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20 (4), 883-895.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2009). Clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612
- Alonso Tapia, J., Huertas, J.A. y Ruiz, M.A. (2010). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 231-242.
- Alonso-Tapia, J. y Montero, I. (1988). *Evaluación de la Reforma de las Enseñanzas Medias: Análisis de las pruebas utilizadas por el CIDE en la tercera evaluación de la segunda generación*. Informe Final. (259 págs.). CIDE. Madrid.
- Alonso-Tapia, J. y Olea, J. (1997). Modelos de evaluación de los conocimientos matemáticos. En J. Alonso-Tapia (Dir.), *Evaluación del conocimiento y su adquisición* (pp. 745-918). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Alonso-Tapia, J. y otros (1997). Un modelo para la evaluación colegiada de la comprensión lectora al término de la ESO. En J. Alonso-Tapia (Dir.), *Evaluación del conocimiento y su adquisición, .Vol 3: Matemáticas y comprensión lectora* (pp. 919-986). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J.V. y Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria. Evaluación e intervención*. Madrid: EOS.

- Álvarez, M., Fernández, A., Fernández, R., Flaquer, T., Moncosi, J. y Sullà, T. (1991) *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría*. Barcelona, Grao.
- Alvarez Rojo, V. (1991) *¡Tengo que decidirme!* (Libro del tutor y libro del alumno). Sevilla, Alfar.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). New York: Lawrence Erlbaum.
- Andreasen, N.C. y Carpenter, W.T. (1993). Diagnosis and classification of schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 19, 199-214.
- APA. American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, IV ed.* (DSM-IV). Washington: DC: APA.
- APA. American Psychological Association (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Appelbaum, S.A. (1990). The relationship between assessment and psychotherapy. *Journal of Personality Assessment*, 54, 3 y 4, 791-801.
- Arkes, H.R. (1991). Costs and benefits of judgment errors: Implications for debiasing. *Psychological Bulletin*, 110, 486-498.
- Arnau, J. (1994). Diseños experimentales de caso único. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. (pp: 313-344). Madrid: Pirámide.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Nueva York: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (Ed.). (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston.
- Atkinson, J.W. (1974b). Strength of motivation and efficiency of performance. En J.W. Atkinson (Ed.), *Motivation and achievement*. (pp. 193-218). Washington: Winston.
- Baer, D.M., Wolf, M.M. y Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. En S. Rachman (Ed.), *Advances in behaviour research and therapy*. (Vol. 1). (pp. 237-269). Oxford: Pergamon Press.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [Traducción castellana: (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca]
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Blanchard, E.B. y Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavior, affective and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 173-199.
- Bargh, J.A. y Chartrand, T.L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 7, 462-479.
- Barlow, D.H. (1981). *Behavioral assessment of adult disorders*. Nueva York: Guilford Press.
- Barlow, D.H. (2010). Negative effects from psychological treatments. A perspective. *American Psychologist*, 65(1), 13-20.
- Barret, P. y Kline, P. (1982). An item and radial parcel factor analysis of the 16PF questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 3, 259-270.
- Barrick, M.R. y Mount, M.K. (1991). The big-five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Bartram, D. (2005). The great eight competencies: a criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1185-1203.
- Bartram, D. (2007). Increasing validity with force-choice criterion measurement formats. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(3), 263-272.
- Bassedas, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En J. Bonals y Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp.43-66). Barcelona: Graó.
- Baumeister, R.F. (1989). The problem of life's meaning. En D.M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology. Recent trends and emerging directions*. (138-148). Nueva York: Springer Verlag.
- Bear, G.G. (2009). The positive in positive models of discipline. En R. Gilman, E.S. Huebner y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 293-304). Nueva York: Routledge.

- Beck, A. (1972). *Depression: causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Nueva York: International University Press.
- Beck, A. y Freeman, A. (Eds.), (1992). *Cognitive therapy and the personality disorders*. Nueva York: Guilford Press.
- Becker, P. (1999). Beyond the Big Five. *Personality and Individual Differences*, 26, 511-530.
- Bergner, S., Neubauer, A.C. y Kreuzthaler, A. (2010). Broad and narrow personality traits for predicting managerial success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(2), 177-199.
- Bernaldo de Quirós, M. (2006). *Manual de psicomotricidad*. Madrid: Pirámide.
- Binet, A. y Simon, Ch. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Birchwood, M. (1995). Esquizofrenia. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carrolles (Eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 1*. (pp. 683-736). Madrid: Siglo XXI.
- Birenbaum, M., Breuer, K. Cascallar, E., Dochy, F., Ridgway, J., Wiesemes, R. & West, A. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 1, 61-67.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.
- Blauw-Hospers, C. & Hadders-Algra, M (2005). A systematic review of the effects of early intervention on motor development. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 421-432
- Bleyen, K., Vertommen, H. y Van Audenhove, C. (1998). A negotiation approach to systematic treatment selection: An evaluation of its impact on the initial phase of psychotherapy. *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 1, 14-25.
- Block, J. (1995). A contrarian view to the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 187-215.
- Block, J. (2001). Millennial contrarianism: The five-factor approach to personality description 5 years later. *Journal of research in personality*, 35, 98-107.



- Blum, G.S. (1972). *Teorías psicoanalíticas de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Borman, W.C., Hanson, M.A. y Hedge, J.W. (1997). Personnel selection. *Annual Review of Psychology*, 48, 299-337.
- Boshuizen, H.P. y Schmidt, H.G. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science*, 16, 153-184.
- Bouder, A., Cadet, J.P., y Demazière, D. (1994). *Evaluer les effets des dispositifs d'insertion pour les jeunes et les chômeurs de long durée. Un bilan méthodologique*. Documents-Synthèse n° 98, CEREQ.
- Brenan, R.L. (1992). *Elements of generalizability theory*. (2ª Ed.), Iowa City: IA: ACT.
- Brinkerhoff, R.O., Brethower, D.L., Hluchyj, T. y Nowakowski, J.R. (1983). *Program evaluation: A practitioners guide for trainers and educators. (Sourcebook, Casebook and Design manual)*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Bravo, A., Sierra, M.J. y Valle, J.F. (2009). Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados. *Psicothema*, 21(4), 615-621
- Brodgen, H.E. (1949). A new coefficient: Application to biserial and to estimation of selective efficiency. *Psychometrika*, 14, 169-182.
- Brooks, M.E. y Highhouse, s. (2006). Can good measurement be measured? En J.A. Weekly y R.E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory measurement and applications* (pp. 39-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, T.A. y Barlow, D.H. (1992). Comorbidity among anxiety disorders: implications for treatment and DSM-IV. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 835-844.
- Buckley, M. y Saarni, C. (2009). Emotion regulation. En R. Gilman, E.S. Huebner y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107-118). Nueva York: Routledge.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J.C. (Eds.), (2001). *Manual de evaluación y tratamientos psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bunge, M. (1980). *The mind-body problem*. Oxford: Pergamon.
- Byrnes, J.P. y Wasik, B.A. (2009). *Language and literacy development: what educators need to know*. Nueva York: Guilford Press.

- Caballo, V., Aparicio, C.F. y Catena, A. (Eds.), (1995). Fundamentos conductuales del modelo conductual en psicopatología y terapia. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carrobbles (Eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 1.* (pp. 85-134). Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V.E., Buela-Casal, G. y Carrobbles J.A. (Eds.) (1995). *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos.* Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, R. (1985). Alcoholismo. En J.A.I. Carrobbles (Ed.), *Análisis y modificación de la conducta II.* (Vol. 2, pp. 3-29). Madrid: UNED.
- Camilli, G.Y. y Shepaard, L.A. (1994). *Methods for identifying biased test items.* Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Camp, R. (1993). The place of portfolios in our changing views of writing assessment. En R.E. Bennet y W.C. Ward (Eds.), *Construction versus choice in educational measurement: issues in constructed response, performance testing and portfolio assessment.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campbell, D.T. y Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, R.E. y Cellini, J.V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 179-180.
- Campione, J.C. y Brown, A. (1990). Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. En J.R. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold, y M.G. Shafto (Eds.): *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition.* (pp. 141-172). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Caramazza, A., McCloskey, M. y Green, B. (1981). Naive beliefs in "sophisticated" subjects: Misconceptions about trajectories of objects. *Cognition*, 9, 117-123.
- Carriedo, N. y Alonso-Tapia, J. (1991). Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- Carriedo, N. y Alonso-Tapia, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Carriedo, N. y Alonso-Tapia, J. (1995): Comprehension strategy training in content areas. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 4, 411-431.

- Carriedo, N. y Alonso-Tapia, J. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Reading Research*, 19, 2, 128-153.
- Carrobles, J.A. (1985). El enfoque conductual o del aprendizaje social: Enfoques y aplicaciones. En J.A. Carrobles (Ed.), *Análisis y modificación de conducta II. Vol. 1.* (pp. 77-107). Madrid: UNED.
- Carrobles, J.A. (1995a). Estrés y trastornos psicofisiológicos. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carrobles (Eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 2.* (pp. 407-450). Madrid: Siglo XXI.
- Carrobles, J.A. (1995b). Disfunciones sexuales. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carrobles (Eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 2.* (pp. 313-367). Madrid: Siglo XXI.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies.* Cambridge, England: University of Cambridge Press.
- Carrol, J.B. (2002). The five-factor personality model: How complete and satisfactory is it? En H. Braun, D. Wiley, y D. Jackson (Eds.), *Under construction: The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 102-133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carrol, J.B. (2003). The higher-stratum structure of cognitive abilities: current evidence supports *g* and about ten broad factors. Nyborg, H. (Ed.), *The scientific study of general intelligence: tribute to Arthur R. Jensen* (pp. 5-22). Oxford: Pergamon Science.
- Carson, R.C. (1991). Dilemmas in the pathway of the DSM-IV. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 302-307.
- CASEL. (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castonguay, L.G., Boswell, J.F., Constantino, N.J., Golfried, M.R. y Hill, C.E. (2010), Training implications of harmful effects of psychological treatments. *American Psychologist*, 65(1), 34-49.
- Cattell, McK. (1890). Mental tests and measurements. *Mind*, 15, 373-380.
- Cattell, R.B. (1950). *Personality: A systematic, theoretical and factual study.* Nueva York: McGraw-Hill.

- Cattell, R.B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Middlesex, UK: Penguin. [Traducción castellana: El análisis científico de la personalidad. Barcelona: Fontanella]
- Cattell, R.B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Nueva York: North Holland.
- Cattell, R.B. y Butcher, H.J. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Nueva York: Bobs-Merrill.
- Cattell, R.B. y Child, D. (1975): *Motivation and dynamic structure*. Nueva York: Halstead Press.
- Cattell, R.B., Eber, H.W. y Tatsuoka, M.M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign, Ill: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R.B., Horn, J.L., Sweney, A.B. y Radcliffe, J. (1964). *The Motivation Analysis Test*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R.B. y Kline, P. (1977). *The scientific analysis of personality and motivation*. Nueva York: Academic press.
- Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2004). *School-wide positive behaviour support: Implementers' blueprint and self-assessment*. Washington, DC: US Department of Education.
- Cervone, D. (2005). Personality architecture: Within person structures and processes. *Annual Review of Psychology*, 56, 423-432.
- Chambless, D.L., Sanderson, W.C., Shoham, V. y otros (1996). An update on empirically validated therapies. *The Clinical Psychologist*, 49, 5-18.
- Chelmsky, E. (1997). The political environment of evaluation and what it means for the development of the field. En E. Chelmsky y W. Shadish (Eds). *Evaluation for the 21st century*. (pp. 53-68). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Chelmsky, E. y Shadish, W. (Eds). (1997). *Evaluation for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Chi, M.T.H., Glaser, R. y Farr, M. (Eds.), (1988): *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clark, L.A. (1999). Personality, disorder, and personality disorder: towards a more rational conceptualization. *Journal of Personality Disorders*, 13, 142-151.

- Clark, L.A. (2007). Assessment and diagnosis of personality disorder: Perennial issues and emerging reconceptualization. *Annual Review of Psychology*, 58, 227-257.
- Clark, L.A., Watson, D. y Reynolds S. (1995). Diagnosis and classification of psychopathology: challenges of the current system and future directions. *Annual Review of Psychology*, 46, 121-153.
- Cobos, P. (2007). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual Práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Colbert, G.A. y Taylor, L.R. (1978). Empirically derived job families as a foundation for the study of validity generalization. Study III. Generalization of selection test validity. *Personnel Psychology*, 31, 355-364.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Cone, J. D. (1982). Validity of direct observation assessment procedures. En *New Directions for Methodology of Social & Behavioral Science*, 14, 67-79.
- Conn, S.R. y Rieke, M.L. (1994). *The 16PF Fifth Edition Technical Manual*. Champaign, Ill: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cook, T.D. (1997). Lessons learned in evaluation over the past 25 years. En E. Chelimsky y W. Shadish (Eds). *Evaluation for the 21st century*. (pp. 30-52). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1982). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Thousand Oaks, CA: SAGE. [Traducción castellana (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Cook, T.D. y Shadish, W.R. (1986). Program evaluation: The wordly science. *Annual Review of Psychology*, 37, 193-232.
- Cook, T.D. y Wittmann, W.W. (1998). Lessons learned about evaluation in the United States and some possible implications for Europe. *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 2, 97-115.

- Cormier, W. H. y Cormier, L. S. (1991). *Interviewing strategies for helpers*. California: Brooks-Cole. [Traducción castellana: (1994). Estrategias de entrevista para terapeutas. Bilbao: Desclée de Brouwer].
- Costa, M. y López, E. (2003). *Consejo Psicológico*. Madrid: Síntesis.
- Costa, P.T. Jr. y McCrae, R.R. (1992). Reply to Eysenck. *Personality and Individual Differences*, 13, 861-865.
- Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real state agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 4, 532-537.
- Criado, F. y Vázquez, A. (1999). *Manual de calidad en la gestión: Aplicaciones al ámbito universitario*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing*. (3ª edición). Nueva York: Harper [Traducción castellana (1972): Fundamentos de la exploración psicológica. Madrid: Biblioteca Nueva].
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. (5ª edición). Nueva York: Harper [Traducción castellana (1998): Fundamentos de los tests psicológicos. Madrid: Biblioteca Nueva].
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H. y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements*. Nueva York: Wiley.
- Cronbach, L.J., Linn, R., Brennan, R.L. y Haertel, E.H. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 3, 373-399.
- Cronbach, L.J. y Meelh, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cronbach, L.J., Rajaratnam, N. y Glaser, G.C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*, 16, 137-163.

- Cronbach, L.J. y Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods*. Nueva York: Irvington.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practice on students. *Review of Educational Research*, 58, 348-381.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE.
- Daiker, D., Sommers, J., Stygall, G. y Black, L. (Eds.), (1990). *The best of Miami's portfolios*. Osford, OH: Miami University.
- Dana, R.H. y Leech, S. (1974). Existential assessment. *Journal of Personality Assessment*, 38, 428-435.
- D'Andrade, R. y Art, J. (1990). The interpretation of  $r$  versus  $r^2$  or why percent of variance accounted for is a poor measure of size of effect. *Journal of Quantitative Anthropology*, 2, 47-59.
- Dare, C. (1981). Psychoanalytic theories of personality. En F. Fransella (Ed.), *Personality*. Londres: Methuen. [Traducción castellana (1985): *Personalidad*. (pp. 43.56). Madrid: Pirámide]
- Day, D.V. y Schleicher, D.J. (2006). Self-monitoring at work: A motive-based perspective. *Journal of Personality*, 74(3), 685-713.
- De Bruyn, E.E.J. (1998). Assessment for treatment: Introduction. *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 1, 1.
- De Clercq, S., Fontaine, J. y Anseel, F. (2008). In search of a comprehensive value model for assessing supplementary person-organization fit. *The Journal of Psychology*, 2008, 142(3), 277-302.
- Dekovic, M., Janssens, J.M. y van As, N.M. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42(2), 223-235.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31(3), 137-149.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia (3 vol)*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diederich, P.B., French, J.W. y Carlton, S.T. (1961). Factors in judgement of writing ability. *Research Bulletin*, 61, 15. Educational Testing Service.

- Digman, J.M. (1990). Personality structure emergence of the five factor models. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dimidjan, S. y Hollon, S.D. (2010). How would we know if psychotherapy were harmful? *American Psychologist*, 65(1), 21-33.
- Domenech-Llabería, E. (1998). Clasificación diagnóstica CD: 0-3 de la psicopatología de la temprana infancia. En E. Domenech-Llabería, M. Claustre y J. Ballabriga (Eds.), *Actualizaciones en psicopatología infantil, II: de cero a seis años*. (pp. 179-196). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. En C. Evertson y C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 97-125). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C.S. y Elliot, E.S. (1983): Achievement motivation. En P.H. Mussen (gen. Ed.), y E.M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology. Vol IV: Social and personality development*. (pp. 643-691). Nueva York, Wiley.
- D'Zurilla, T.J. y Golfried M.R. (1971). *Problem solving and behavior modification*. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Echeburúa, E. (1998). ¿Qué terapias psicológicas son eficaces? Un reto ante el año 2000. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, v.3, 3, 149-160.
- Echeburúa, E., Báez, C., Frnández, J. y Páez, D. (1994). Cuestionario de juego patológico South Oaks (SOGS): Validación española. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 769-791.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión, educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Eisenberg, N. y Mussen, P.H. (1989) *The roots of prosocial behavior in children*. Canada: Cambridge University Press.
- Eisman, E.J., Dies, R.R., Finn, S.E., Eyde, L.D., Kay, G.G., Kubiszyn, T.W., Meyer, G.J. & Moreland, K. (2000). Problems and limitations in the use of psychological assessment in the contemporary health care delivery system. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 131-140.
- Elias, M.J., Weissberg, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. y Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development



- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Nueva York: Lyle Stewart. [Traducción castellana (1980): Razón y emoción en psicoterapia. Bilbao: Desclee de Brouwer]
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Elstein, A.S., Shulman, L.E. y Sprafka, S.A. (1978). *Medical problem solving: An analysis of clinical reasoning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Emmelkamp, P.M.G. (1994). Behavior therapy with adults. En A.E. Bergin, y S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behaviour change*. (pp. 379-427). Nueva York: Wiley.
- Emmons, R.A. (1989). Exploring the relations between motives and traits: the case of narcissism. En D.H. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology. Recent trends and emerging directions*. (pp. 32-44). Nueva York: Springer Verlag.
- Endler, N.S. y Magnusson, D. (Eds.), (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83, 956-974.
- Endler, N.S. y Speer, R.L. (1998). Personality psychology: Research trends for 1993-1995. *Journal of Personality*, 68, 5, 621-669.
- English, L.D. (Ed.), (2008). *Handbook of international research in mathematics education*. Londres: Routledge.
- Epstein, J.L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. En J.L. Epstein y N. Karweit (Eds.), *Friends in school* (pp. 177-200). Nueva York: Academic Press.
- Evans, I.M. (1993). Dynamic response relationships: The challenge for behavioral assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 3, 206-212.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of personality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Ch. Thomas. [Trad. española (1970). Fundamentos biológicas de la personalidad. Barcelona: Fontanella].
- Eysenck, H.J. (1969). *Personality structure and measurement*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Eysenck, H.J. (1990). Biological dimensions of personality. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality. Theory and research*. (pp 244-276). Nueva York: Guilford Press.

- Eysenck, H.J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3. Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12, 773-790.
- Eysenck, H.J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-673.
- Ezpeleta, L. (2001). *La entrevista diagnóstica con niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, J. (1993) *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Archidona: Málaga, Aljibe.
- Fernández, P. y Melero, A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992a). *Conceptos y modelos básicos*. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica. I.* (pp. 25-58). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992b). *El proceso como procedimiento científico y sus variantes*. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica. I.* (pp. 59-86). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.), (1994a). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994b). Características básicas de la evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. (pp. 85-110). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994c). El proceso en evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. (pp. 111-158). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.), (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1998). Quality of life: concept and assessment. En J.G. Adair y D. Belanger (Eds.), *Advances in Psychological Science*. (Vol. 1. pp. 307-406). Hove, UK: Psychology Press/Erlbaum.

- Fernández-Ballesteros, R., Vedung, E. y Seyfried, E. (1998). Psychology in program evaluation. *European Psychologist*, 3, 2, 143-154.
- Fernández-Ballesteros, R. y Carrobles, J.A.I. (1981). Evaluación versus tratamiento. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carrobles (Eds.), *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. (pp. 127-154). Madrid: Pirámide.
- Fetterman, D.M. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice. En D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. (pp. 3-46). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fetterman, D.M. (1997). Empowerment evaluation and accreditation in higher education. En E. Chelimsky y W. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century*. (pp. 381-395). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J. y Wandersman, A. (Eds.), (1996). *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.
- First, M.B., Frances, A. y Pincus, H.A. (1996). *DSM-IV: Manual de diagnóstico diferencial*. Barcelona: Masson.
- Fischer, G.H. y Molenaar, I.W. (1995). *Rasch models. Foundations, recent developments and applications*. Nueva York: Springer Verlag.
- Fischhoff, B. (1982). Debiasing. En D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. (pp. 422-444). Cambridge: Cambridge University press.
- Frances, A.J. y Clarkin, J.F. (1991). No treatment as the prescription of choice. *Archives of General Psychiatry*, 38, 542-545.
- Frances, A.J., First, M.B., Widiger, T.A., Miele, G.M., Tilly, S.M. y otros (1991). An A to Z guide to DSM-IV conundrums. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 407-412.
- Frances, A.J., Pincus, H.A., Widiger, T.A. y First, M.B. (1990). DSM-IV: work in progress. *American Journal of Psychiatry*, 147, 1439-1448.
- Frederiksen, J.R., Glaser, R., Lesgold, A., y Shafto, M.G. (Eds.), (1990). *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Frederiksen, J.R. (1984). The real test bias: Influences of testing on teaching and learning. *American Psychologist*, 39, 193-202.
- Froufe, M. (1997). *El inconsciente cognitivo. La cara oculta de la mente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuchs, L.S., Compton, D.L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J.D. y Hamlett, C.L. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 495-515.
- Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 85-95.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlet, C.L., y Appleton, A.C. (2002). Explicitly teaching for transfer in small groups. Effects on the mathematical problem-solving performance of students with mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(2), 90-106.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlet, C.L., Philips, N., y Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation with students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61, 440-459.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C.L., Qwen, R., y Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade students mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306-315.
- Furnham, A. (1992). *Personality at work: The role of individual differences in the workplace*. Londres: Routledge [Trad. española: Madrid: Pirámide, 1995].
- Fuson, C. (1992). Research on whole number, addition and subtraction. En D.A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.243-275). Nueva York: McMillan.
- Gable, S.L. (2006). Approach and Avoidance Social Motives and Goals. *Journal of Personality*. 74(1), 175-220.
- Gallimore, R. (1981). Affiliation, social context, industriousness and achievement. En R.H. Monroe, R.L. Monroe, y B.B. Whiting (Eds.), *Handbook of cross-cultural human development*. (pp. 689-715). Nueva York: Garland STPM.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Londres. Mac-Millan.

- Garaigordóbil, M.T. (1999). *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz*. Vitoria: Agruparte.
- Garaigordóbil, M.T. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Garaigordóbil, M.T. y Oñerredra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, J. y Koelling, R.A. (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychological Science*, 4, 123-134. [Trad. castellana: L. Aguado (Ed.), *Lecturas sobre el aprendizaje animal*. Madrid: Debate. 1984]
- García, R. y Alonso-Tapia, J. (1989). Alcoholismo: Determinantes de la recaída. Un estudio piloto. *Adicciones*, vol. 1, nº 1, 5-22.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Garfield, S.L. (1994). Research on client variables in psychotherapy. En A.E. Bergin y S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavioral change*. (4ª Ed.), (pp. 190-228). Nueva York: Wiley.
- Garfield, S.L. y Bergin, A.E. (1994). Introduction and historical Overview. En A.E. Bergin y S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavioral change*. (4ª Ed.), (pp. 3-18). Nueva York: Wiley.
- Gauvain, M. y Pérez, S.M. (2007). The socialization of cognition. En J.E. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 588-613). Nueva York: Guilford.
- Gessner, T.L. y Klimoski, R.J. (2006). Making sense of situations. En J.A. Weekly y R.E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory measurement and applications* (pp. 13-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ghiselli, E.E. (1973). The validity of aptitude tests in personnel selection. *Personnel Psychology*, 26, 461-477.
- Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong M.J. (2009)(Eds.). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge.
- Ginsburg, H.P. y Baroody, A.J. (2007). *Tema-3. Test de competencia matemática básica*. Madrid: TEA.

- Glaser, R., y Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Glass, G.V. y Ellett, F.S. (1980). Evaluation research. *Annual Review of Psychology*, 31, 211-228.
- Godoy, A. (1996). *Toma de decisiones y juicio clínico: Una aproximación psicológica*. Madrid: Pirámide.
- Godoy, A. y Gavino, A. (1999). Conocimiento científico básico y conocimiento científico aplicado: su papel en la realización de diagnósticos clínicos. En F. Silva (Ed.), *Avances en evaluación psicológica*. (pp, 77-125). Valencia: Promolibro.
- Goffin, R.D. y Christiansen, N.D. (2003). Correcting personality tests for faking: a review of popular personality tests and an initial survey of researches. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 340-344.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (Original: 1980).
- Golfried, M.R. y Sprafkin, J.N. (1974). *Behavioral personality assessment*. Morristown, NJ: general Learning Press.
- Gollwitzer P.M. (1999). Implementation intentions. *American Psychologist*, 54, 7, 493-503.
- Gómez, P. (2009). *Percepciones de la conducta disruptiva y su relación con el clima motivacional de clase y los métodos de intervención por parte del profesor de una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Trabajo no publicado realizado para obtener el Diploma de Estudios Avanzados. Madrid: Universidad Autónoma.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brian, M.U., Zins, J.E., Fredricks, L., Resnick, H. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenspan, S.I. y Wieder, S. (1994). Diagnostic Classification of Mental Health and Development Disorders of Infancy and Early Childhood. *Zero to three. National Center for Clinical Infant Programs*. 14 (6), 34-41.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Guilmain y G. Guilmain (1981) *Evaluación psicomotriz desde el nacimiento hasta los doce años (Escala y pruebas psicomotrices)*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Guion, R.M. y Gottier, R.F. (1965). Validity of personality measures in personnel selection. *Personnel Psychology*, 18, 135-164.
- Guthrie, J.T., McRae, A. y Kaluda, S.L. (2007). Contributions of concept oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivation in reading. *Educational Psychologist*, 42 (4), 237-250)
- Guzzo, R. y Salas, E. (Eds.), (1995). *Team effectiveness and decision making in organizations*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hambleton, R.K. y Slater, S.C. (1997). Item response theory models and testing practices: Current international status and future directions. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 1, 21-28.
- Hambleton, R.K., Swaminathan, H. y Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hardaway, R.A. (1990). Subliminally activated symbiotic fantasies: Facts and artifacts. *Psychological Bulletin*, 107, 177-195.
- Harrington, R. y Bailey, S. (2003). The scope for preventing antisocial personality disorder by intervening in adolescence. Report from the National Programme on Forensic Mental Health R & D Seminar Preventing Personality Disorder by Intervening in Adolescence.
- Hartung, J. y Schulte, D. (1994). Action and state orientation during therapy of phobic disorders. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. (217-231). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Harvey, A., Watkins, E., Mansell, W. y Shafran, R. (2004). *Cognitive behavioural processes across psychological disorders*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayes, S.C. (Ed.), (1989). *Rule governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control*. Nueva York: Plenum Press.
- Hayes, S.C., Nelson, R.O. y Jarret, R.B. (1987). The treatment utility of assessment. A functional approach to evaluating assessment quality. *American Psychologist*, 42, 11, 963-974.
- Haynes, S.N. (1995). Causalidad multivariada en psicopatología: introducción a los modelos causales. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carrobbles (Eds.), *Ma-*

*nual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 1.* (pp. 135-162). Madrid: Siglo XXI.

Haynes, S.N. (1998). The assessment-treatment relationship and functional analysis in behavior therapy. *European Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 26-35.

Haynes, S.N. y Wai'Alae, K. (1994). Fundamentos psicométricos de la evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud.* (pp. 161-196). Madrid: Pirámide.

Hoffman, B. J., & Woehr, D. J. (2006). A quantitative review of the relationship between person-organization fit and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 68,389-399.

Hogan, R.T., Hogan, J. y Roberts, B.W. (1996). Personality measurement and employment decisions. *American Psychologist*, 51, 469-477.

Hollon, S.D. (1996). The efficacy and effectiveness of psychotherapy relative to medications. *American Psychologist*, 1996, 51, 10, 1025-1030.

Horn, J.L. (1994). Theory of fluid and crystallized intelligence. En E.J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of Human Intelligence.* (pp. 443-451). Nueva York: Macmillan.

Horn, J.L. y Noll, J. (1994). A system for understanding cognitive capabilities. A theory and the evidence on which it is based. En D.K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence. Vol. 4.* Norwood, NJ: Ablex.

Hough, L.M. (1992). The "Big Five" personality variables-construct confusion: description versus prediction. *Human Performance*, 5, 139-155.

Hough, L.M. y Oswald, F.L. (2000). Personnel selection: Looking toward the future, remembering the past. *Annual Review of Psychology*, 51, 631-664.

Hough, L.M. y Sneider, R.J. (1996). Personality Traits, taxonomics and applications in organizations. En K.R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations.* (pp. 31-88). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Humphrey, N. (1983). *Consciousness regained.* Oxford: Oxford University Press. [Traducción castellana (1987). *La reconquista de la conciencia.* Méjico: Fondo de Cultura Económica]

Hunt, E. (1978): Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*, 85, 109-130.



- Hunt, E. (1985): Verbal ability. En R.J. Sternberg (Ed.): *Human abilities: An information-processing approach* (págs. 31-58). Nueva York: Freeman.
- Hunter, J.E. y Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Hunter, J.E. y Schmidt, F. (1990). *Methods of Meta-Analysis: Correcting for error and bias in research results*. Beverley Hills CA: Sage
- Jackson, D.N., Ahmed, S.A., y Heapy, N.A. (1976). Is achievement a unitary construct? *Journal of Research in Personality*, 10, 1-21.
- James, I.R. (1973). Criterion models and construct validity for criteria. *Psychological Bulletin*, 80, 75-83.
- Jitendra, A.K., Salmento, M.M. y Haydt, L.A. (1999). A case analysis of fourth-grade subtraction instruction in basal mathematics programs: Adherence to important instructional design criteria. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(1), 69-79.
- Joint Committee on Standards For Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Jones, J.B. (1977) Curricula for career development. *International Review of Applied Psychology*, 26, 2, 87-94.
- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R. y Gerhardt, M.W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 765-780.
- Kanfer, F.H. (1980). Self-management methods. En F.H. Kanfer y P. Goldstein, (Eds.), *Helping people change*. (pp. 334-389). Nueva York: Pergamon.
- Kanfer, F.H. y Saslow, G. (1965). Behavioral analysis. *Archives of Genral Psychiatry*, 12, 529-538.
- Kanfer, R., Chen, G y Pritchard, R.D. (2008). *Work motivation: Past, present and future*. Nueva York: Routledge.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1993). *Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Kaufman, R. (1972). *Educational system planning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [Traducción castellana (1977): Planificación de sistemas educativos. México: Trillas]
- Kaufman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, CA: University Associates.
- Kauffman, J.M. (1999). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65, 448-469.
- Kazdin, A.E. (1978). *History of behavior modification*. Baltimore: University Park Press.
- Kazdin, A.E. (1982). *Single-case research designs: methods for clinical and applied settings*. Nueva York: Oxford .
- Kazdin, A.E. (1997). Practitioner Review: Psychosocial Treatments for Conduct Disorder in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161-178.
- Kazdin, A.E. (2008). Evidence-based treatment and practice. *American Psychologist*, 63(3), 146-159.
- Keller, M.B., Lavori, P.W. Mueller, T.I., Endicott, J., Coryell, W. y otros (1992). Time to recovery, chronicity and levels of psychopathology in mayor depression: A 5-year prospective follow-up of 431 subjects. *Archives of General Psychiatry*, 49, 809-816.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.
- Kendler, K., Glazer, W. y Morgenstern, H. (1983). Dimensions of delusional experiences. *American Journal of Psychiatry*, 140, 466-469.
- Kendziora, K. y Osher, D. (2009). *Starting to turn school around: The academic outcomes of the safe schools, successful students' initiative*. Washinton, DC: American Institutes for Research.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirch, I. y Lynn, S.J. (1999). Automaticity in clinical psychology. *American Psychologist*, 54, 7, 504-515.
- Kirmayer, L.J., Robins, J.M. y Paris, J. (1994). Somatoform disorders: personality and the social matrix of somatic distress, *Journal of Abnormal Psychology*, 103. 125-136.

- Kline, P. (1973). *New approaches in psychological measurement*. Nueva York: Wiley.
- Kline, P. (1985). Investigación reciente en el análisis factorial de la personalidad. En F. Fransella (Ed). *Personalidad*. Madrid: Pirámide. [Original: (1981). *Personality*. Londres: Methuen].
- Koestner, R. y McClelland, D. (1992). The affiliation motive. En Ch.P. Smith, J.W. Atkinson, D.C. McClelland y J. Veroff (Eds). *Motivation and personality. Handbook of thematic content analysis*. (pp. 211-223). Nueva York: Cambridge University Press.
- Kopta, A.M., Lueger, R.J. Saunders, S.M. y Howard, K.I. (1999). Individual psychotherapy outcome and process research: Challenges leading to greater turmoil or a positive transition? *Annual review of Psychology*, 50, 441-469.
- Kostons, D, van Gog, T. y Paas, F. (2009). How do I do? Investigating effects of expertise and performance-process records on self-assessment. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 1256-1265.
- Kristof, A.L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurement and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Krug, S.E., Cattell, R.B. y Sweney, A.B. (1976). *Handbook for the School Motivation Analysis Test*. Champaign, Ill: Institute for Personality and Ability Testing.
- Krug, S.E. y Johns, E.F. (1986). A large-scale cross-validation of second-order personality structure defined by the 16PF. *Psychological Reports*, 59, 683-693.
- Kubiszyn, T.W., Meyer, G.J., Finn, S.E., Eyde, L.D., Kay, G.G., Moreland, Dies, R.R. & Eisman, E.J. (2000). Empirical support for psychological assessment in clinical health care settings. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 119-130
- Kuhl, J. (1994a). A theory of action and state orientations. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. (pp. 9-45). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Kuhl, J. (1994b). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. (47-59). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Kuhl, J. y Beckmann, J. (Eds.), (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Seattle: Hogrefe y Huber.

- Kuhl, J. y Helle, P. (1994). Motivational and volitional determinants of depression: The degenerated-intention hypothesis. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. (283-296). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Kurz, R. y Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: modeling the world of work. En I.T. Robertson, M. Callinan y D. Bartram (Eds.), *Organizational effectiveness. The role of psychology* (pp. 227-255). Chichester, Sussex: Wiley.
- Labrador, F.J., Cruzado, J.A. y Muñoz, M. (1999). (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. (pp. 31-46). Madrid: Pirámide.
- Ladd, G.W., Herald-Brown, S.L. y Kochel, K.P. (2009). Peers and motivation. En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 323-348). Nueva York: Routledge.
- Laing, R.D. (1960). *The divided self*. Londres: Penguin.
- Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Perusse, D. y Dionne, G. (2006). Do friendships and sibling relationships provide protection against peer victimization in a similar way? *Social Development*, 15, 373-393.
- Lambert, M.J. y Bergin, A.E. (1994). The effectiveness of psychotherapy. En A.E. Bergin y S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavioral change*. (4<sup>ta</sup> ed., pp. 143-189). Nueva York: Wiley.
- Lambert, M.J. y Ogles, B.M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. En M.J. Lambert M.J. (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp. 139-193). New York: Wiley.
- Landy, F.J., y Conte, J.M. (2004). *Work in the 21<sup>st</sup> Century*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1974). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Lathan, G.P. y Pinder, C.C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Lawler, E.E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 3-15.
- Lazarus, R.S. (1991), Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 4, 352-367.

- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer Verlag.
- Leary, M.R. y Kovalski, R.M. (1995). *Social anxiety*. Nueva York: Guilford Press.
- Lesieur, H.R. (1993). Prevalencia, características y tratamiento de los jugadores patológicos en Estados Unidos. *Psicología Conductual*, 1, 389-407.
- Lindsley, O.R. (1964). Direct measurement and prothesis of retarded behaviors. *Journal of Education*, 147, 62-81.
- Linehan, M.M. Amstrong, H.E., Suarez, A., Allmon, D.J. y Heard, H.L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of cronically suicidal borderline patiens. *Archives of General Psychiatry*, 48, 1060-1064.
- Linney, J.A. y Wandersman, A. (1996). Empowering community groups with evaluation skills: the Prevention Plus III model. En D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. (pp. 259-276). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lipsey, M.W. (1995). What Do We Learn From 400 Research Studies on the Effectiveness of Treatment with Juvenile Delinquents? En J. Mcguire (Ed.), *What Works: Reducing Reoffending. Guidelines from Research and Practice* (63-78). Chichester, UK: Wiley.
- Lipsey, M.W. y Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment: confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Little, B.R. (1989). Personal proyects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions and the search for coherence. En D.H. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology. Recent trends and emerging directions*. (pp. 15-31). Nueva York: Springer Verlag.
- Livesley, W.J., Schoeder, M.L., Jackson, D.N. y Jang, K.L. (1994). categorical distinctions in the study of personality disorder: implications for classification. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 6-17.
- Locke, E.A, y Latham, G.P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388-403.
- Loevinger, J. (1965) Person and population as psychometric concepts. *Psychological Review*, 72, 143-172.

- López, F. (Dir.) (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Lord, R.G., Diefendorff, J.M., Schmidt, A.M. y Hall, R.J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 541-568.
- Lösel, F. y Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing anti-social behavior. A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Luborsky, L. y Spence, D.P. (1971). Quantitative research on psychoanalytic therapy. En A.E. Bergin y Garfield, S.L. (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis*. (pp. 408-438). Nueva York: Wiley.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.): *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y Necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Madrid: Alianza.
- Marcoulides, G.A. y Schumaker, R.A. (Eds.), (1996). *Advances structural equation modeling: Issues and techniques*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markus, L.H., Cooper-Thomas, H.D. y Allpress, K.N. (2005). Confounded by competencies? An evaluation of the evolution and use of competency models. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(2), 117-126.
- Martín, E. (2001). Enseñar a pensar a través del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y n]. Palacios (Eds.): *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y Necesidades educativas especiales* (pp. 439-468). Madrid: Alianza.
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Matthews, G., Saklofske, D.H., Costa, P.T. y Deary, I.J. (1998). Dimensional models of personality: A framework for systematic clinical assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 36-49.
- Matthews, G., Schwan, V.L., Campbell, S.E., Saklofske, D.H. y Mohamed, A. (2000). Personality, self-regulation and adaptation. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 171-207). Nueva York: Academic Press.
- Mayor, J. y Labrador, F.J. (1984). Fundamentos teóricos y metodológicos de la modificación de conducta. En J. Mayor y F.J. Labrador (Eds.), *Manual de modificación de conducta*. (pp. 9-92). Madrid: Alhambra.

- McAdams, D.P. y Olson, B.D. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- McClelland, D.C. (1975). *Power: the inner experience*. Nueva York: Irvington.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Co.
- McClelland, D.C., Koestner, R. y Weinberger, J. (1992). How do self-attributed and implicit motives differ? En Ch. Smith, J.W. Atkinson, D.C. McClelland, y J. Veroff, (Eds.), *Motivation and personality. Handbook of thematic content analysis*. (pp. 49-72). Nueva York: Cambridge University Press.
- McCloy, R.A., Campbell, J.P., Cudeck, R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants. *Journal of Applied Psychology*, 79, 493-505.
- McCormick, E.J. Jeanneret, P. y Mecham, R.C. (1979). Use of the Position Analysis Questionnaire for establishing the job-component validity of tests. *Journal of Applied Psychology*, 64, 51-56.
- McDaniel, M.A., Hartman, N.S., Whetzel, D.L. y Grub-III, W.L. (2007). Situational judgment tests: response instructions and validity: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60, 63-91.
- McFall, R.M. y Marston, A.R. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology*, 76, 295-303.
- McFall, R.M. y Treat, T.A. (1999). Quantifying the information value of clinical assessments with signal detection theory. *Annual Review of Psychology*, 50, 215-251.
- McGuire, W.J. (1989). Theoretical foundations of campaigns. En R.E. Rice y C.K. Atkin (Eds.), *Public communication campaigns* (pp. 45-65). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McKay, M. y Fanning, P. (1991) *Autoestima: evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- McManus, M.A. y Kelly, M.L. (1999). Personality measures and biodata: evidence regarding their incremental predictive value in the life insurance industry. *Personnel Psychology*, 52, 137-148.
- MEC – Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Meichembaum, D. (1977): *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum Press.

- Mershon, B. y Gorsuch, R.L. (1988). Number of factors in the personality sphere: Does increase in factors increase predictability of real-life criteria? *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 4, 675-680.
- Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. (pp. 13-103). Nueva York: MacMillan.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 9, 741-749.
- Metalski, G.I. y Abramson, L.Y. (1981). Attributional styles: toward a framework for conceptualization and assessment. En P.C. Kendall y S.D. Hollon (Eds.), *Assessment strategies for cognitive behavioral interventions*, (pp. 13-58). Nueva York: Academic press.
- Meyer, G.J., Finn, S.E., Eyde, L.D., Kay, G.G., Moreland, K.L., Dies, R.R., Eisman, E.J., Kubiszyn, T.W. y Reed, M. (2001). Psychological testing and psychological assessment. *American Psychologist*, 56, 2, 128-165.
- Michaels, C.E., Michaels, A.J. y Peterson, C (1997). Motivation and health. En P.R. Pintrich y M.I. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10. (pp. 339-374). Greenwich, CN: JAI Press.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1983) *Social skills assessment and training with children*. Nueva York: Plenum Press. (Traducción castellana: Las habilidades sociales en la infancia. Barcelona: Martínez Roca, 1987).
- Miller, W.R. (2002). Motivational interviewing preparing people for change. Nueva York: Guilford press.
- Miller, W.R. y Rose, G.S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *Annual Review of Psychology*, 64(6), 527-537.
- Millon, T. (1987). *Millon Clinical Multiaxial Inventory - II*. Minneapolis, MC: National Computer Systems.
- Millon, T. (1998). *Trastornos de la personalidad: Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson (Original: 1996).
- Millon, T. (2007). *MCMI-III Inventario Clínico Multiaxial de Millon-III*. Madrid: TEA
- Ministerio de Educación (2010). Orden EDU/849/2010, BOE 6/04/2010, por la que se regula la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y



los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.

- Mitchel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1998). Reconciling process dynamics and personality dispositions. *Annual review of Psychology*, 49, 229-238.
- Monedero, C. (1996). *Psicopatología humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Monjas Casares. I. (1994). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Inés Monjas Casares.
- Monserrat, J. (1998). *La percepción visual. La arquitectura del psiquismo desde el enfoque de la percepción visual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(1), 75-83.
- Montague, M. y Jitendra, A.K. (2006). *Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties*. Nueva York: Guilford.
- Mossholder, K.W. y Harvey, R.D. (1984). Synthetic validity: A conceptual and comparative review. *Journal of Applied Psychology*, 69, 322-333.
- Motowidlo, S.J., Borman, W.C. y Schmidt, M.J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance*, 10, 71-83.
- Mount, M.K. y Barrick, M.R. (1998). Five reasons why the "Big-five" article has been frequently cited. *Personnel Psychology*, 51, 849-857.
- Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1999). Evaluación psicométrica de los tests informatizados. En J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.), (1999). *Tests informatizados. Fundamentos y aplicaciones*. (pp. 23-52). Madrid: Pirámide.
- Nathan, P.E. y Gorman, J. (Eds.). (1998). *A guide to treatments that work*. Oxford: Oxford University Press.
- Nay, R. (1977). Analogue measures. En A. Ciminero, H. Adams y K.S. Calhoun (Eds.), *Handbook of behavioral assessment*. (pp. 233-278). Nueva York: Wiley.

- Neisser, U. (1976). General, academic and artificial intelligence. En L. Resnick (Ed.), *Human intelligence: perspectives on its theory and measurement*. (pp.179-189). Norwood, NJ: Ablex.
- Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Newton, M., Duda, J.L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- Obiols, J. y Araúxo, A. (1995). Introducción al modelo psicopatológico en psicopatología y terapia. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carrobbles (Eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 1*. (pp. 63-84). Madrid: Siglo XXI.
- O'Connell, M.S., Hartman, N.S., McDaniel, M.A., Grub-III, W.L. y Lawrence, A. (2007). Incremental validity of situational judgment tests for task and contextual job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(1), 19-29.
- Ojanen, T., Aunola, K. Y Salmivalli, C. (2007). Situational specificity of children's social goals: Changing goals according to changing situations? *International Journal of Behavioral Development*, 31 (3), 232- 241.
- Olea, J. y Ponsoda, V. (1997). Evaluación informatizada en contextos de aprendizaje. En C. Vizcarro y J.A. León (Eds). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. (pp. 161-175). Madrid: Pirámide.
- Olea, J., Ponsoda, V. y Prieto, G. (Eds.), (1999). *Tests informatizados. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Öhman, A., Esteves, F. y Parra, C. (1995). Estrategias de investigación en psicopatología: Una perspectiva vulnerabilidad-estrés. En V.E. Caballo, G. Buela-Casal y J.A. Carrobbles (Eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol. 1*. (pp. 163-204). Madrid: Siglo XXI.
- OMS (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*. Ginebra: OMS.
- OMS (1996). *International Personality Disorder Examination (IPDE)*. Ginebra: OMS. (Edición española: *Examen internacional de los trastornos de personalidad (IPDE)*. Madrid: Meditor.)

- Ones, D.S., Mount, M.K., Barrick, M.R. y Hunter, J.E. (1994). Personality and job performance: A critique of the Tett, Jackson and Rothstein (1991). meta-analysis. *Personnel Psychology*, 47, 147-156.
- Orlinsky, D.E., Grawe, K. y Parks, B.K. (1994). Process and outcome in psuchotherapy. En A.E. Bergin y S.L. Garfield, S.L. (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4ª Ed.), (pp. 270-378). Nueva York: Wiley.
- Osher, D., Bear, G.G., Sprague, J.R. y Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48-58.
- Osher, D., Sprague, J.R., Weissberg, R.P., Axelrod, J. Keenan, S. y Kendziora, K. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional and academic growth in contemporary schools. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in School Psychology V*, Vol. 4 (pp. 1263-1278). Washington, DC: National Association of School Psychologist.
- Öst, L.G. (1985). Mode of adquisition of phobias. *Actas Universitatis Uppsaliensis*, 529, 1-45.
- Overton, R.C., Harms, H.J., Taylor, R.R. y Zickar, M.J. (1997). Adapting to adaptive testing. *Personnel Psychology*, 50, 171-185.
- Ozer, D.J. (1985). Correlation and the coefficient of determination. *Psychological Bulletin*, 97, 307-315.
- Ozer, D.J. y Reise, S.P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, 45, 357-388.
- Pardo, A. y Alonso-Tapia, J. (1992). Estrategias para el cambio motivacional. En J. Alonso-Tapia (Dir.), *Motivar en la adoclescencia. Teoría, evaluación e intervención* (pp. 331-377). Madrid: Universidad Autónoma.
- Parker, S.K. y Ohly, S. (2008). Designing motivating jobs: An expanded framework for linking work characteristics and motivation. En R. Kanfer, G. Chen, y R.D. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, present and future* (pp. 233-284). Nueva York: Routledge.
- Patel, V.L. y Groen, G.J. (1992). Cognitive framework for clinical reasoning: Application for training and practice. En D.A. Evans, y V.L. Patel (Eds.): *Advances models of cognition for medical training and practice*. (pp. 193-211). Berlin: Springer Verlag.

- Patton, C.J. (1992). Fear of abandonment and binge eating: A subliminal psychodynamic activation investigation. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 180, 484-490.
- Pawlik, K. (1979). Dimensiones teóricas y prácticas del diagnóstico. En K. Pawlik (Dir.). *Diagnosis del diagnóstico*. Barcelona: Herder. (Original: 1976).
- Peacock, G.G. y Collet, B.R. (2010). *Collaborative home/school interventions. Evidence-based solutions for emotional, behavioral and academic problems*. Nueva York: Guilford.
- Pelechano, V. (1973). Personalidad y parámetros. Tres escuelas y un modelo. Barcelona: Vicens-Vives.
- Pelechano, V. (1988). *Del Psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico. Vol. 1: Conceptos básicos*. Valencia: Alfaplus.
- Pelechano, V. (1993). *Personalidad: Un enfoque histórico-conceptual*. Valencia: Alfaplus.
- Pelletier, D. y Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec, Gaëtan Morin.
- Pereda, S. Y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, L.S. (2009). *Motivación autodeterminada y clima motivacional en Educación Física*. Tesis Doctoral no publicada. Murcia: Universidad Miguel Hernández.
- Pérez, M., Fernández, J.R., Fernández, C. y Amigo, I. (Coord.). (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces. Vol. 1: Adultos. Vol. 2: Psicología de la salud. Vol. 3. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Pervin, L.A. (1994). *A critical analysis of current trait theory*. *Psychological inquiry*, 5, 103-113.
- Pervin, L.A. (1996). *The science of personality*. Nueva York: Wiley. [Traducción Castellana (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw Hill]
- Peterson, N.G., Mumford, M.D., Borman, W.C., Jeanneret, P.R. y Fleishman, E.A. (1995). *Development of Prototype Occupational Information Network (O-NET). Content Model. Vols. 1, 2*. Salt lake City: Utah Department Employment Sec.
- Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et reve. Image et representation*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé. [Traducción Castellana

- (1961). La formación del símbolo en el niño. Méjico: Fondo de Cultura Económica.]
- Picq, L. y Vayer, P. (1973). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Pinillos, J.L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín de la Fundación Juan March*, 71, 1-35.
- Planas, M. (2007). Familia y Escuela: Estrategias para una relación constructiva. En J. Bonals y Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp.203-230). Barcelona: Graó.
- Podsakoff, P.M, MacKenzie, S.B., Paine, J.B., y Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature, and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Poppen, R.L. (1989). Some clinical implications of rule governed behavior. En S.C. Hayes (Ed.), *Rule governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control*. (pp. 325-357). Nueva York: Plenum Press.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rachman, S. (Ed.), (1963). *Critical essays on Psychoanalysis*. Nueva York: MacMillan. [traducción castellana: 1975, Taller de Ediciones].
- Ramírez, A. (1997). *Valoración de la formación*. Madrid: Griker.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copehague: The Danish Institute for Educational Research.
- Ree, R.J. y Earles, J.A. (1990a). *Differential validity of Differential Aptitude Test*. Brook Air Force Base, TX: Air Force Human Resources Laboratory.
- Ree, R.J. y Earles, J.A. (1990b). *Estimating the general cognitive component of the Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB): Tree faces of G*. Brook Air Force Base, TX: Air Force Human Resources Laboratory.
- Renom, J. y Doval, E. (1999). Tests adaptativos informatizados: estructura y desarrollo. En J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.), *Tests informatizados. Fundamentos y aplicaciones*. (pp. 127-162). Madrid: Pirámide.
- Revelle, W. (1995). Personality processes. *Annual Review of Psychology*, 46, 295-328.

- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (Ed.) (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Robins, L.N., Locke, B.Z. y Regier, D.A. (1991). An overview of psychiatric disorders in America. En L.N. Robins y B.Z. Locke (Eds.), *Psychiatric disorders in America*. (pp. 328-366). Nueva York: Free press.
- Robins, R.W., Gosling, S.D. y Craik, K.H. (1999). An empirical analysis of trends in psychology. *American Psychologist*, v. 54, 2,117-128.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Roe, A. (1963). *An adaptive decision structure for educational systems*. (Informe 6363). Los Ángeles: Universidad de California del Sur, Departamento de Ingeniería.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient condition of therapeutic change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A psychotherapist's view of psychotherapy*. Londres: Constable.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rothstein, M.G. y Jelly, R.D. (2003). The challenge of aggregating studies of personality. En K.R. Murphy (Ed.), *Validity generalization. A critical review* (pp. 223-262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rothstein, M.G. y Goffin, R.D. (2006). The use of personality measures in personnel selection: What does current research support? *Human Resource Management Review*, 16, 155-180.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J. y Bowker, J.C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171

- Rumelhart, D.E. (1981). Schemata: the building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp: 35-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Russell, R.L. y Ginsburg, H.P. (1984). Cognitive analysis of children's mathematics difficulties. *Cognition and Instruction*, 1, 217-244.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Rynes, S.L. (1993). Who's selecting whom? Effects of selection practices on applicant attitudes and behavior. En N. Schmitt y W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations*. (pp. 240-274). San Francisco: Jossey Bass.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence. Pathways for helping children to become emotionally intelligent. En R. Bar-On, J. Maree y M.J. Elias (Eds.), *Educating children and adults to be emotionally intelligent: Guidelines for improving performance* (pp. 15-35). Rondebosch, South Africa: Heineman Educational Publishers.
- Sackett, P.R. y DeVore, C.J. (2001). Counterproductive behaviors at work. En N. Anderson, D.S. Omes, H.K. Sinangil y Viswervan, C. (Eds.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology*. Vol. 1 (pp. 145-164). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sackett, P.R. y Lievens, F (2008). Personnel selection. *Annual Review of Psychology*, 59, 419-450.
- Sackett, P.R., Zedeck, S. y Fogli, L. (1988). Relations between measures of typical and maximum job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 482-486.
- Salgado, J., Viswervan, CH. y Ones, D.S. (2001). Predictors used for personnel selection; An overview of constructs, methods and techniques. En N. Anderson, D.S. Omes, H.K. Sinangil y Viswervan, C. (Eds.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology*. Vol. 1 (pp. 145-164). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpa"ä", J. y Peets, K. (2005). "I'm OK but You're Not" and Other Peer-Relational Schemas: Explaining Individual Differences in Children's Social Goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375.

- Salvador, A. y Peiró, J.M. (1986) *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.
- Samuel, D.B. y Widiger, T.A. (2006), Clinicians' judgments of clinical utility: A comparison of the DSM-IV and Five-Factor models. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(2), 298-308.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sanz, J., Silva, F. y Avia, M.D. (1999). La evaluación de la personalidad desde el modelo de los "Cinco Grandes": el inventario de Cinco-Factores NEO (NEO-FFI) de Costa y McCrae. En F. Silva (Ed.), *Avances en evaluación psicológica*. (pp. 169-234). Valencia: Promolibro.
- Schmidt, F.L. y Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 262-274.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E., Pearlman, K. y Hirsh, with commentary by Sackett, P.R., Schmitt, N., Tenopyr, M.J. Keho, J. y Zedeck, D. (1985). Forty questions about validity generalizations and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 38, 697-798.
- Schmitt, N. y Chan, D. (2006). Situational judgement tests: method or construct? En J.A. Weekly y R.E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory measurement and applications* (pp. 135-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schneier, F.R., Johnson, J., Hornig, C.D., Liebowitz, M.R. y Weissman, M.M. (1992). Social phobia: comorbidity and morbidity in an epidemiological sample. *Archives of General Psychiatry*, 49, 282-288.
- Schuler, H. (1993). Social validity of selection situations: a concept and some empirical results. En H. Schuler, J. Farr, M. Smith, *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives*. (pp. 11-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schulte, D. (1992). Criteria of treatment selection in behavior therapy. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(3), 157-162.
- Schupack-Neuberg, E. y Nemeroff, C.J. (1993). Disturbances in identity and self regulation in bulimia nervosa: implications for a metaphorical perspective of "body as self". *International Journal of Eating Disorders*, 13, 335-347.



- Schwartz, N. (1990). Assessing frequency reports of mundane behaviors: contributions of cognitive psychology to questionnaire construction. En C. Hendrick y M.S. Clark (Eds.), *Research methods in personality and social psychology: Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 11, pp. 98-119). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Schwartz, N. (1999). Self-reports. How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54, 2, 93-105.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Orlando, FL: Academic Press.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R.E. Stake (Ed.): *Perspectives on curriculum evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n<sup>o</sup> 1)*. Chicago: Rand McNally.
- Scullen, S.E., Mount, M.K. y Goff, M. (2000). Understanding the latent structure of job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 85 (6), 936-970.
- Sechrest, L. y Figueredo, A.J. (1993). Program evaluation. *Annual review of Psychology*, 44, 645-674.
- Sechrest, L., McKnight, P. y McKnight, K. (1996). Calibration of measures for psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 51, 10, 1065-1071.
- Seidenstücker, G. y Roth, W.L. (1998). Treatment decisions: Types, models and schools. *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 1, 2-13.
- Seligman, M.E. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 50, 975-964.
- Seligman, M.E. (1996). Science as an ally of practice. *American Psychologist*, 51, 10, 1072-1079.
- Seligman, M.E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 1, 5-14.
- Shadish, W.R. y Cook, Th. (2009). The renaissance of field experimentation in evaluating interventions. *Annual Review of Psychology*, 60, 607-629.
- Shapiro, Th. (1989). Personality classification and empiricism with borderline personality disorder as a model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 2, 187-194.

- Sharp, H., Fear, C., Williams, M., Healy, D., Lowe, C., Yeadon, H. y Holden, R. (1996). Delusional phenomenology. Dimensions of change. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 123-142.
- Shedler, J. (2010). The efficacy of psychodynamic psychotherapy. *American Psychologist*, 65(2), 98-109.
- Shipley, T.E. y Veroff, J.A. (1952). A projective measure of need for affiliation. *Journal of experimental Psychology*, 43, 349-356.
- Silva, F. (1982). *Introducción al psicodiagnóstico*. Valencia: Promolibro.
- Silva, F. (1989). *Evaluación conductual y criterios psicométricos*. Madrid: Pirámide.
- Silva, F. (1993). Treatment utility: a reappraisal. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 3, 222-236.
- Silverman, L.H. (1983). The subliminal psychodynamic activation method: overview and comprehensive listing of studies. En J. Masling (Ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories*. (Vol. 1, pp. 69-100). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan.
- Smith, Ch., Atkinson, J.W., McClelland, D.C. y Veroff, J. (Eds.), (1992). *Motivation and personality. Handbook of thematic content analysis*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Smith, E.E. y Medin, D.L. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Smith, P.C. (1976). Behaviors, results and organizational effectiveness. The problem of criteria. En M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. (pp. 745-775). Chicago: Rand McNally.
- Smither, J.W., Reilly, R.R., Millsap, R.E., Pearlman, K. y Stoffey, R.W. (1993). Applicant reactions to selection procedures. *Personnel Psychology*, 46, 49-76.
- Snow, R.E. y Lohman, D.F. (1989). Implications of cognitive psychology for educational measurement. En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. (pp. 263-331). Nueva York: McMillan.

- Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spector, P.E. & Fox, S. (2005). The stressor-emotion model of counterproductive work behavior. En S. Fox & P.E. Spector (Eds), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sperry, L., Brill, P.L., Howard, K.I. y Grissom, G.R. (1996). *Treatment outcomes in psychotherapy and psychiatric interventions*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Sprague, J.R. y Golly, A. (2004). *Best behavior: Building positive behavior support in school*. Longmont, CO: Sopris west.
- Staats, A.W. (1963). *Complex human behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Staats, A.W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood, Ill: Dorsey Press.
- Staats, A.W. (1996). *Behavior and personality. Psychological behaviorism*. Nueva York: Springer Verlag. [Traducción castellana: (1997). *Conducta y personalidad: Conductismo psicológico*. Bilbao: Desclée de Brouwer].
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Records*, 68, 523-540.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stemler, E.S. y Sternberg, R.J. (2006). Using situational judgment tests to measure practical intelligence. En J.A. Weekly y R.E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory measurement and applications* (pp. 107-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. y Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912-927.
- Strong, L.K. Jr. y Campbell, D.P. (1966). *Manual for Strong Vocational Interest Blanks*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Stufflebeam, D.L. y otros (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Ill: Peacock.

- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff. [Traducción castellana (1987). Evaluación sistemática. Madrid: MEC-Paidós].
- Sturman, M.C., Cheramie, R.A. y Cashen, L.H. (2005). The impact of job complexity and performance measurement on the temporal consistency, stability, es test-retest reliability of employee job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 90, 269-283.
- Suchman, E.A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Sudman, S., Bradburn, N.M. y Schwzrz, N. (1996). *Thinking about answers: The application of cognitive processes to survey methodology*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sundberg, N.D. (1977). *Assessment of persons*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 4, 185-190.
- Super, D.E. (1969). Vocational developmental theory. *The Counseling Psychology*, 1, 2-30.
- Swanson, H.L. y Jerman, O. (2006). Math disabilities: a selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 249-274.
- Swets, J.A. (1996). *Signal detection theory and ROC analysis in psychological diagnostics. Collected papers*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tatsuoka, M.M. (1976). *Validation studies*. Champaign, Ill: Institute for Personality and Ability Testing.
- Tett, R.P., Jackson D.N. and Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of performance: a meta-analitic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Tett, R.P. y otros (1994). Meta-analisis of personality-job performance relations: A reply to Ones, Mount, Barrick and Hunter (1994). *Personnel Psychology*, 47, 157-162.
- Terman, L.M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1979). The ecology of program research and evaluation: A model of evaluation succession. *Evaluation Studies Review Annual*, 4, 39-60.

- Thompson, G.H. (1939). *A factorial analysis of human ability*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Thorndike, E.L. (1905). *The elements of psychology*. Nueva York: A.G. Seiler.
- Thorton-III, G.C. (1992). *Assessment centers in human resource management*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Thurstone, L.L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, n<sup>o</sup> 1.
- Tilly-III, W.D. (2008). The evolution of school-psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in School Psychology V*, Vol. 1 (pp. 17-35). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Tyler, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.
- Van der Linden, W.J. y Hambleton, R.K. (Eds.). (1997). *Handbook of modern item response theory*. Nueva York: Springer Verlag.
- Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Vayer, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Vázquez, C. (2003). *Técnicas cognitivas de intervención clínica*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, C. y Muñoz, M. (2002). *Entrevista diagnóstica en Salud Mental*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, C., Valiente, C. y Díez Alegría, C. (1999). La evaluación del delirio: desde los sistemas multidimensionales a la evaluación multidimensional. En F. Silva (Ed.), *Avances en evaluación psicológica*. (pp. 311-360). Valencia: Promolibro.
- Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at the University of Texas at Austin (2005). *Introduction to the three-tier reading model: reducing reading difficulties for kindergarten through third grade students*. Austin, TX: Author.
- Venetsanou, F. y Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 319-327.
- Verbaeke, G.A.C. y Emmelkamp, M.G. (1998). Treatment selection: What do we know? *European Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 50-59.
- Veroff, J. (1992). Power motivation. En Ch.P. Smith, J.W. Atkinson, D.C. McClelland y

- J. Veroff (Eds.), *Motivation and personality. Handbook of thematic content analysis*. (pp. 278-285). Nueva York: Cambridge University Press.
- Veroff, J. y Veroff, J.B. (1980). *Social incentives: A life-span developmental approach*. Nueva York: Academic Press.
- Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 473-489.
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Sellés, P., Abad, N., y Ferrer, C. (2007). *Test de estrategias de comprensión. Manual*. Madrid: ICCE.
- Viswesvaran, C., Schmidt, F.L y Ones, D.S. (2005). Is there a general factor in ratings of job performance? A meta-analytic framework for disentangling substantive and error influences. *Journal of Applied Psychology*, 90, 108-31.
- Voss, J.F., Perkins, D.N. y Segal, J.W. (Eds.), (1991). *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Voss, J.F., Wiley, J. y Carretero, M. (1995). Acquiring intellectual skills. *Annual Review of Psychology*, 46, 155-181.
- Wagner, R.K. y Sternberg, R.J. (1985). Practical intelligence in real world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 436-458.
- Wallon, H. (1959). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. *Enfance*, 9, 1-4.
- Walschburger, P. (1994). Action control and excessive demand: effects of situational and personality factors on psychological and physiological functions during stressful transactions. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. (pp. 233-266). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd Ed.), San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Weekly, J.A. y Ployhart, R.E. (Eds.), (2006). *Situational judgment tests. Theory measurement and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weekly, J.A., Ployhart, R.E. y Holtz, B.C. (2006). On the development of situational judgement tests: issues in item development, scaling and scoring. En J.A. Weekly y R.E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory measurement and applications* (pp. 157-182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Wentzel, K. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts- En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301-322). Nueva York: Routledge.
- Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. En R. Gilman, E.S. Huebner y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 229-243). Nueva York: Routledge.
- Wentzel, K., Filisetti, L. y Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78, 895-910.
- Whetzel, D.I. y McDaniel, M.A. (2009). Situational judgment tests: An overview of current research. *Human Resource Management Review*, 19, 188-202.
- Widiger, T.A. (1992). Generalized social phobia versus avoidant personality disorder: a commentary on three studies. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 340-343.
- Widiger, T.A. y Sankis, L.M. (2000). Adult psychopathology: issues and controversies. *Annual Review of Psychology*, 51: 377-404.
- Widiger, T.A. y Shea, T. (1991). Differentiation of Axis I and Axis II disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 399-406.
- Wiedemann, A., Busjahn, A., Heinrich, B., Listing, J., Mueller, W. y Richter-Heinrich (1994). State versus action orientation after failure: prevalence of coping strategies and related personality factors in two groups of hypertensives (with and without antihypertensive medication). En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. (pp. 267-280). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Wigdor, A.K. y Garner, W.R. (Eds.), (1982). *Ability testing: uses, consequences and controversies*. Wasington, D.C.: National Academic Press.
- Williams, W.M. y Sternberg, R.J. (1996). *Success acts for managers*. Orlando, Fl: Harcourt Brace.
- Williams, W.M., Blythe, T., White, N., Sternberg, R.J. y Gardner, H.I. (1996). *Practical intelligence for school*. Nueva York: Harper Collins.

- Wilson, S.J., Lipsey, M.W. y Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Winter, D.G. (1973). *The power motive*. Nueva York: Free Press.
- Woehr, D.J. y Huffcut, A.I. (1994). Rater training for performance appraisal: A quantitative review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 189-205.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press. [Traducción castellana: 1976: Desclée de Brouwer]
- Wright, R., John, L., Livingstone, A.M., Shepherd, N. y Duku, E. (2007). Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risks for Antisocial Behaviour. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 32-49.
- Zimmerman, M., Pfohl, B., Coryell, W.H., Corenthal, C. y Stangl, D. (1991). Major depression and personality disorder. *Journal of Affect Disorders*, 22, 199-210.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of personality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (1992). What is a basic factor and which factors are basic? Turtles all the way down. *Personality and Individual Differences*, 13, 6, 675-681.





978-84-8344-208-1



9 788483 442081