

# Algunas reflexiones y sugerencias sobre el contexto de la Evaluación Psicopedagógica

*EOEP General de Badajoz-1*

*Comunicante: Joseba Garay Nafarrate*

## OBJETIVOS

- Analizar y describir nuestra utilización del *contexto* en la realización de la evaluación psicopedagógica.
- Proponer dos sugerencias experimentadas en la práctica de esta actividad profesional.
- Reflexionar sobre el motivo de nuestra dificultad para tener en cuenta el contexto de desarrollo del alumnado.

## INTRODUCCIÓN

Si vamos a reflexionar sobre si consideramos el *contexto* en la realización de la evaluación psicopedagógica, debemos tener en cuenta que nosotros mismos formamos parte de una cultura que tiene su propia consideración o disposición a tener en cuenta el contexto.

En este sentido nuestra cultura occidental, de marcada orientación positivista, ha hecho prevalecer un modelo de conocimiento humano exclusivamente racional que evita todo componente emocional, un conocimiento abstracto en contraposición a un conocimiento particular y un conocimiento que, ante la dificultad de comprender un fenómeno complejo, lo reduce a sus componentes más simples con la pretensión de que, posteriormente, la suma de sus partes permita comprender el todo.

Si esta breve reflexión fuera cierta quienes convivimos en estas Jornadas pertenecemos y nos hemos desarrollado en un contexto cultural que no tiene muy en cuenta el *contexto* en el que se desarrolla el conocimiento y la actividad humanas.

## LA LEGISLACIÓN

*La Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica, así como las Instrucciones de 18 de Abril de 2000 de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, por las que se contextualiza y concreta el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización mencionan expresamente que:*

*“... en todo caso se asegurará que los instrumentos utilizados y la interpretación de la información obtenida sean coherentes con la concepción interactiva y contextual del desarrollo y del aprendizaje” (p. 6919).*

Si la reflexión que nos hacíamos en la introducción fuera cierta nos encontraríamos en una situación contradictoria o, por lo menos, paradójica: nos hemos desarrollado como personas en un contexto que no tiene muy en cuenta el contexto a la hora de evaluar el desarrollo de capacidades y, sin embargo, en el ámbito de nuestro quehacer profesional se nos sugiere o exige que tengamos en cuenta el contexto en el que se desarrolla el alumnado. En otras palabras, ¿podemos aplicar como profesionales recursos que no hemos desarrollado como personas?

Climent Giné (1999), ya advertía hace seis años de las dificultades para aplicar esta concepción interactiva y contextual del desarrollo y del aprendizaje, que en su opinión se debían a que:

1. La evaluación se centra fundamentalmente en el alumnado.
2. La evaluación se sustenta en pruebas que no tienen en cuenta los contextos de desarrollo.
3. El cociente intelectual (C.I.) constituye un criterio para determinar el nivel de desarrollo.
4. El tipo de déficit se convierte en el indicador que determina los apoyos que se deciden.

No cabe duda que hay una evolución general en los miembros de los Equipos de Orientación Generales y Específicos en el sentido de querer superar esta concepción estática e incorporar concepciones más dinámicas e interactivas.

Sin embargo, y en contra del dicho de popular que afirma que *querer es poder*, la influencia de nuestra formación puede hacer que este proceso sea más lento o, sencillamente, ignorado.

A ello se debe el hecho de que, si utilizamos instrumentos que no tienen en cuenta el contexto de desarrollo y nuestras valoraciones se limitan a lo que estos instrumentos evalúan, estamos decidiendo adoptar una posición subordinada respecto a ellos, convirtiéndonos nosotros mismos en meros instrumentos para su aplicación.

## LOS INSTRUMENTOS

El test de inteligencia que más se ha aplicado, y seguramente se aplica por los profesionales de la Psicología y la Pedagogía, es la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (W.I.S.C.), recientemente revisada (W.I.S.C.-R). Glasser y Zimmermann (1988) destacan las severas limitaciones que este test manifiesta para evaluar la capacidad intelectual de los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas por la sencilla razón de que no habían sido incluidos en la muestra de población seleccionada para tipificar el test.

*“... la tipificación del W.I.S.C., si bien es excelente para la zona de población que cubre, tiene una extensión demasiado restringida ya que sólo se refiere a los niños blancos, principalmente de la clase media. Grupos como el Negro, el Mexicano-americano y otros culturalmente desfavorecidos, como los hijos de los inmigrantes obreros, no fueron incluidos en dicha tipificación” (p.10).*

Desde las reflexiones que nos ocupan podríamos afirmar que la aplicación de este test puede estar severamente contraindicada en el caso del alumnado socialmente desfavorecido. Y su aplicación puede sugerirnos algunas preguntas:

- ¿Podríamos considerar un error técnico aplicar un test a un niño perteneciente a un colectivo que no está incluido en la muestra seleccionada para representar a la población general, y además se encuentra en situación de desventaja respecto a ella?
- ¿Podríamos, incluso, considerar esta aplicación como injusta al comparar a este sujeto con otros que han crecido en un contexto más favorable?

En nuestro interés por descubrir algunas características de este test tan relevante en nuestra formación académica y tan recurrente en nuestra práctica profesional conviene advertir otra característica quizás ignorada.

En el análisis factorial que se realiza para conocer la influencia que cada subtest tiene en el cociente intelectual (C.I.) se observa que los subtests de Información y Vocabulario son, por este orden y con mucha diferencia respecto de los demás subtests, los que más contribuyen a la puntuación total del C.I.:

*“ Cuando se analizan factorialmente los datos de la tipificación del WISC, se puede estimar el significado y la contribución de cada prueba dentro de la Escala total. Información, desde este punto de vista, demostró ser un componente importante del WISC. Es el segundo en importancia, después de Vocabulario, en la medida de la inteligencia general (factor “g”), tal y como está representada en el C.I. Total del WISC” (pág. 70).*

Es decir, que si los subtests de Vocabulario e Información son, por este orden, los que más contribuyen al cociente intelectual total del test y ambos subtests evalúan la influencia del lenguaje y la educación escolar y social típica de cada país (pp.73 y 118), deberíamos, además,

reconsiderar su aplicación al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o algún grado de desfase curricular.

En síntesis, la aplicación del WISC al alumnado socialmente desfavorecido o con desfase curricular puede tener como consecuencia una baja puntuación en el test que puede valorarse como una discapacidad psíquica, cuando en realidad puede atribuirse a algunas características técnicas del diseño de esta prueba.

Si a ello se añade que es un test que se caracteriza más por su amplia utilización que por su prestigio teórico, nos encontramos con una paradoja que quizás sólo puede ser interpretable desde la falta de alternativas teóricas y prácticas para evaluar la competencia cognitiva del alumnado.

Por otra parte, su utilización de manera generalizada podría llevarnos a orientadores y orientadoras a estar creando un colectivo de ‘discapacitados psíquicos escolares’ que no se corresponde con el concepto de retraso mental, deficiencia mental o discapacidad psíquica que se valora y se observa en la sociedad.

Por estas y otras razones tendemos a contrastar los resultados de esta prueba con otras (Raven, etc., ...) que compensan estas características.

Sin embargo, nuestra formación positivista parece conducirnos inexorablemente hacia un tipo de prueba psicométrica como único modo de evaluar el desarrollo de capacidades del alumnado. Esta actitud, ¿se debe al convencimiento de la mayor idoneidad y eficacia de este tipo de pruebas frente a otras, o a que con ellas nos sentimos más seguros y cómodos ante la complejidad de aquello que pretendemos evaluar?

Aceptando esta orientación epistemológica de nuestra cultura occidental también podemos abrirnos a tendencias que, incluyendo a las pruebas psicométricas, tienen en cuenta las habilidades adaptativas que el alumnado desarrolla fuera del contexto escolar. Es el caso de la nueva definición del retraso mental de la Asociación Americana de Retraso Mental. Esta definición, propuesta a principios de los años noventa, no ha tenido una gran difusión ni ha suscitado interés o debate entre los profesionales de la orientación.

Dos sugerencias prácticas:

Bronfenbrenner (1987), uno de los investigadores promotores del desarrollo teórico de los contextos ecológicos en los que se desarrolla el ser humano, comenta con ironía que la Psicología Evolutiva es una ciencia que se ha nutrido de las respuestas de miles de niños y niñas a *preguntas extrañas realizadas por adultos extraños en lugares extraños y en el menor tiempo posible*. Con ello venía a subrayar la descontextualización que ha caracterizado al procedimiento para adquirir el conocimiento que poseemos del desarrollo infantil.

En otro momento (Bronfenbrenner, 1985) afirma que “*sabemos mucho más de los niños que de los entornos en los que viven o de los procesos mediante los cuales esos entornos afectan al curso del desarrollo*” (pág. 45).

A modo de sugerencias se proponen, para ser debatidas, dos alternativas que han sido utilizadas en la realización de la Evaluación Psicopedagógica:

### **1. La observación del alumnado fuera del contexto escolar:**

Esta alternativa puede ser muy efectiva en casos en los que la observación dentro del contexto escolar puede fácilmente intuirse como insuficiente o limitada. Y ello puede deberse a las propias características de la institución escolar o a la influencia que el propio contexto escolar puede tener en la conducta del alumnado a evaluar.

Esta estrategia se ha visto especialmente útil en la evaluación de:

- Casos complejos en los que se trata de valorar la existencia o no de una discapacidad y/o su grado de afectación.
- Problemas de comunicación, mutismo selectivo...
- Problemas de conducta.
- Casos en los que se constata una clara discrepancia entre la valoración de los profesionales del contexto escolar y la familia.
- Alumnado socialmente desfavorecido con sospecha de discapacidad psíquica.
- Y, en general, aquellos casos en los que se intuya que el contexto escolar genera una poderosa y negativa influencia en la conducta del alumno o alumna a evaluar.

### **2. La entrevista familiar fuera del contexto escolar:**

Esta estrategia se inicia con una invitación que solamente se lleva a cabo con el pleno consentimiento de los padres y con nuestra seguridad de que ha sido comprendido su motivo y necesidad.

Los padres no suelen mostrar inconveniente siempre que comprendan su utilidad y se les exponga su necesidad de manera clara, sencilla y honesta.

El objetivo es sustituir la *entrevista* en la que nosotros somos los entrevistadores y ellos los entrevistados y en la que nosotros preguntamos y ellos responden a nuestras preguntas por una *conversación* en la que, además de indagar en las cuestiones que nos importan, favorecemos la aparición fluida de otros contenidos que sólo emergerán en ausencia de un formato de entrevista estructurado o rígido.

Si no disponemos de mucho tiempo o de muchas oportunidades para llevar a cabo este intercambio de información con los padres y si la problemática requiere desvelar algunas claves propias del funcionamiento interno de cada familia, es necesario desarrollar estrategias que favorezcan la mayor confianza y apertura en el menor tiempo posible. Y en este sentido el contexto escolar es un contexto extraño para los padres que puede retardar, y en muchos casos impedir, las necesarias condiciones de relación y comunicación.

### 3. Las decisiones estratégicas:

Aparentemente, la puesta en práctica de estas dos sugerencias, o de cualquier otra que se nos pueda ocurrir para tener en cuenta el contexto de las personas que evaluamos o que participan en el proceso de evaluación, no requiere una formación especializada, unos recursos técnicos o económicos extraordinarios. Sin embargo, pueden ser el resultado de decisiones estratégicas que nos sitúan como profesionales en otras perspectivas.

A continuación se describen algunas consecuencias de estas decisiones estratégicas para el caso de que sintamos interés o necesidad en ubicarnos en otras posiciones profesionales:

- No son procedimientos diferentes para llegar a los mismos objetivos que cuando utilizamos nuestras prácticas habituales. Son procedimientos diferentes para alcanzar objetivos diferentes.
- Dejamos de ser el eje central sobre el que gira toda la información para convertirnos en observadores que participan en las actividades cotidianas de las personas a las que evalúan o con las que evalúan.
- Reconocen la seguridad que proporcionan los instrumentos estandarizados, y no tienen duda en utilizarlos, pero también aceptan la incertidumbre que conlleva cualquier proceso de exploración, indagación o evaluación.
- Su gran flexibilidad les permite adaptarse a situaciones impredecibles, cambiantes y complejas.
- Cree que son más eficaces que otras prácticas en determinadas situaciones, pero entiende que su adopción por parte de un profesional no obedece a un criterio general de eficacia imposible de consensuar, sino a que cada profesional se encuentra *más cómodo y seguro* en el desempeño de sus funciones profesionales en un determinado modelo teórico que en otro.

## BIBLIOGRAFÍA

BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 45-55.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

GLASSER, A. J. y ZIMMERMAN, I. L. (1988). *WISC. Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: TEA.

GINÉ, C. (1999). La evaluación psicopedagógica. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 389-410). Madrid: Alianza