

Una mirada sobre la educación

para qué evaluar.

HACIA UNA CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

GONZALO MARTÍNEZ VÁZQUEZ

Orientador Educativo del Colegio Clavet (Segovia)

gmarva@wanadoo.es

“**H**abía una vez un campesino gordo y feo que se había enamorado (¿cómo no?) de una princesa hermosa y rubia... Un día, la princesa —vaya usted a saber por qué— dio un beso al feo y gordo campesino... Y, mágicamente, éste se transformó en un esbelto y apuesto príncipe. (Por lo menos, así lo veía ella...), (por lo menos, así sentía él...)”

(Jorge Bucay)

Los especialistas en orientación venimos asistiendo a un desequilibrio significativo en las tareas de los departamentos de orientación de los centros y en los equipos psicopedagógicos de los colegios de infantil y primaria. Hasta tal punto que la actuación de estos últimos en los centros públicos se centra en la valoración de alumnos con dificultades.

Por otra parte, cuando un especialista se enfrenta a la tarea de realizar una evaluación psicopedagógica de un alumno, el informe subsiguiente puede contener diez páginas de pseudodiagnóstico y a lo sumo dos de pautas de actuación con el alumno.

Creo que tendríamos que hacernos las siguientes preguntas.

¿HASTA QUÉ PUNTO EL MODELO MÉDICO (VALORACIÓN-DIAGNÓSTICO-TRATAMIENTO) ES APLICABLE AL SISTEMA ESCOLAR?

Desde hace varias décadas formamos parte de una metacultura que denominan los entendidos postmodernidad, que se caracteriza por la fragilidad de límites y fronteras (globalización), por la necesidad de presentismo (el aquí y el ahora) y por la ausencia de referencias estables y universales.

Tal vez esto sea cierto a nivel explicativo, como mapa de la realidad. Sin embargo, en todo aquello que afecta de manera directa al ser humano podemos decir que estamos en pleno “hipermodernismo”.

En lo político somos hijos de La Ilustración (libertad, igualdad y fraternidad). En lo económico, padecemos un neoliberalismo basado en el mismo principio de libertad enunciado tras la Revolución Francesa. En lo social hemos adoptado el racionalismo empírico como modo de ver al hombre.

Si centramos el objetivo en el niño, veremos sólo una pequeña parte de la realidad, si ampliamos el foco y logramos entender el entramado relacional de un niño, descubriremos los significados de sus conductas, daremos luz sobre zonas oscuras y sabremos qué cambiar para que el niño aprenda, para que cada alumno crezca.



Gonzalo Martínez Vázquez.

Las consecuencias en estos tres aspectos han sido devastadoras. Me centraré únicamente en las que tienen que ver con el modo de entender y explicar al hombre.

Con el racionalismo empírico llegó la descripción lineal de la realidad (causa-efecto) y de la mano, la necesidad de encontrar parámetros científicos, objetivos, mensurables, para valorar las sociedades, la salud, la enfermedad, la educación.

Las ciencias sociales y también las ciencias de la educación adoptaron sin mayor crítica el modelo médico racionalista empírico como método de acercamiento a la realidad "hombre". Y con esta visión llegaron términos como "calificaciones", "C.I.", "alumno límite", "test psicopedagógicos", "pruebas objetivas"... y así otros muchos vocablos heredados, o bastardos del modelo biologicista que tantos éxitos estaba cosechando en otras ramas del saber.

Pero tenemos que decir, sin miedo a ser presuntuosos, que el método de las ciencias "puras" tiene éxito porque se dedica a los problemas "sencillos" de la realidad, mientras que las ciencias "humanas" no tienen tanto éxito porque se dedican a los problemas esenciales de la vida.

Para terminar esta primera parte, citaré dos características básicas de esta forma de entender al hombre: estamos en la era de la "prevención" y asistimos a un claro proceso de "desobjetivación" del hombre. Si el lector en este punto no está muy contrariado y tiene a bien seguir leyendo, intentaré explicarme un poco más.

¿QUÉ MODELO PSICOPEDAGÓGICO ADOPTAMOS PARA VALORAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS? (CAPACIDADES INTELECTUALES, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, CENTRADO EN EL DÉFICIT...)

La educación se enmarca en un momento histórico, en un contexto cultural y es deudora de la visión del mundo que en cada momento se tiene. Actualmente el modelo psicopedagógico que ejerce de paradigma es el modelo cognitivo-conductual. Es predominante, aunque no el único.

La psicopedagogía se ha ido contagiando de los rasgos más distintivos del paradigma médico, así, por un lado, la importancia de la prevención: cuanto antes se detecten las dificultades, mejor (cuando antes seamos capaces de detectar un tumor, mayores probabilidades de curación). Sin embargo, hace tiempo que muchos educadores hablaban de la profecía autocumplida, del "efecto pigmalión" en las aulas. Cuando un educador piensa que un alumno tiene dificultades, hay muchas posibilidades de que las tenga. Cuando un orientador transmite al equipo docente que un alumno tiene bajas capacidades, éste alumno tiene mayores probabilidades de fracasar. Así de simple, así de cruel. Y además revestido de gran profesionalidad, con jerga gremial incluso.

Por otra parte, adoptamos el DSM en cualquiera de sus versiones para "clasificar" las dificultades de los alumnos, y/o a los alumnos mismos. Este tipo de manuales son puramente estadísticos y lo único que ofrecen es una descripción cuantitativa de las conductas humanas. Si repasamos las tablas de clasificación de alumnos con necesidades educativas de cualquier comunidad autónoma percibiremos una correlación alta entre



Evaluar no es limitar, cortar alas. Evaluamos para recuperar, para capacitar, para dar oportunidades, para que nuestros alumnos puedan seguir volando.

éstas y este tipo de manuales, generalmente elaborados por médicos y psiquiatras. Recordemos que hace tan sólo quince años la homosexualidad estaba presente en estos manuales como un trastorno.

Desde hace más de diez años, varios autores describen las capacidades de los niños desde el paradigma de las inteligencias múltiples. Según este modelo, no podemos hablar de una inteligencia única, ni siquiera de una inteligencia fluida y otra cristalizada fruto de la educación. Tampoco es fiel decir que la inteligencia es un conglomerado de habilidades consecuencia de las experiencias de la vida. Según el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples, cualquier niño es muy inteligente en alguna de las ocho inteligencias básicas. Tarea del educador sería detectar dónde está esa habilidad y explotarla al máximo (calcular, usar el lenguaje, comunicar con el cuerpo, el manejo de las habilidades sociales, la música, la danza, la capacidad para trascender, las emociones). Evidentemente las categorías diagnósticas al uso no están configuradas en torno a esta descripción de inteligencia.

Seguimos un modelo centrado en el déficit, nos estamos convirtiendo en auténticos buscadores de verterederos en vez de ser aventureros en busca de tesoros. Cada niño encierra una perla, una maravillosa habilidad para encontrarse con el mundo y mejorarlo. ¿Qué nos ha pasado? ¿Dónde quedó la utopía? ¿Somos educadores para recordar a los chicos qué hacen mal? ¿Queremos cambiar el mundo a partir de lo que no funciona o es defectuoso? ¿Sería posible una valoración psicopedagógica centrada en los excesos, no en el déficit?

SI LAS DIFICULTADES RESIDEN EN LAS RELACIONES, ¿POR QUÉ SEGUIMOS EVALUANDO EXCLUSIVAMENTE AL NIÑO?

Hace ya muchos años que la primera y segunda cibernética abordó la presunta objetividad del método científico. Concluyeron que cuando se observa una realidad, por el mero hecho de observarla, ésta ya quedaba modificada (primera cibernética). Es más, cuando observamos la realidad, hay más de nuestra observación que de la propia realidad (segunda cibernética).

Por otro lado, la vida, la felicidad, la salud o la enfermedad, reside en la persona y en sus relaciones más significativas. Si centramos el objetivo en el niño, veremos sólo una pequeña parte de la realidad, si



Evaluar es buscar luz, buscar guía que sirva para la educación integral de todos los alumnos.

ampliamos el foco y logramos entender el entramado relacional de un niño, descubriremos los significados de sus conductas, daremos luz sobre zonas oscuras y lo más importante, sabremos qué tenemos que cambiar para que cada niño aprenda, para que cada alumno crezca, en definitiva para alistarnos de parte de la salud, de la vida, no de la enfermedad, del déficit.

Una vez planteadas estas reflexiones pasaré a una segunda parte, más sistemática; una propuesta de evaluación.

HACIA UNA VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA SISTÉMICA

¿Cuáles son las consecuencias de este modelo médico de evaluación?

A mi modo de ver propicia dos situaciones perversas: por un lado, una evaluación centrada en el déficit aparta al alumno de su lugar preferente de aprendizaje, que es el aula y los iguales. Al aparecer como alumnos con necesidades educativas especiales, pasan a “depender” de todo tipo de especialistas (psicopedagogos, especialistas en audición y lenguaje y en pedagogía terapéutica, profesores de apoyo...), contribuyendo al distanciamiento del aula, de sus compañeros y, de lo que es más serio, de sus profesores ordinarios. La responsabilidad de la educación de estos niños recae en los equipos especializados, que por muy bien que lo hagan provoca un distanciamiento negativo. Además, cuando estos niños pasan a aulas de apoyo más o menos individuales, el resto del aula ordinario se homogeniza y por lo tanto, aparte de empobrecerse, pierde en diversidad y permite a los docentes avanzar de manera más uniforme, con una misma metodología, dirigida a una “clase media”, que provoca un aumento en las diferencias entre los alumnos con dificultades y los que no las tienen. Como además, los centros cuentan con excelentes profesionales de la atención a la diversidad, los alumnos con dificultades avanzan, salen adelante, con lo que ya está cerrado el círculo, todos contentos.

En segundo lugar, y más peligroso todavía, es el proceso de “irresponsabilidad” que crea en el alumno y en su familia. Bajo la “etiqueta”, es fácil que muchos com-

portamientos, conductas, hábitos, pasen a ser procesos que dependen más del “trastorno”, del “déficit” que de la responsabilidad del propio alumno o de los que le rodean. Así, un alumno diagnosticado de hiperactividad, si pierde la agenda, es normal, por culpa del trastorno. Si un alumno deficiente auditivo desconecta su aparato de FM cuando quiere, es normal, por culpa de los problemas de autoestima que la sordera provoca. Cuando un motórico renuncia a salir al recreo por miedo a que le empujen y se pierde momentos clave de socialización, es normal por las dificultades de desplazamiento y por lo que podría suponer un accidente.

Por lo tanto, este modo de evaluar supone un proceso de señalamiento claro más otro de pérdida de responsabilidad con la propia vida. Evidentemente no es esto en lo que queremos educar.

Tendremos que preguntarnos entonces cómo hacer una evaluación psicopedagógica que contribuya a que cada uno coja su responsabilidad y que favorezca una atención a la diversidad realmente justa e integradora.

1. Conocimiento y utilización inteligente de la legislación.

Tenemos poca capacidad para cambiar las leyes, como mucho cada cuatro años, sin embargo la legislación educativa de las distintas comunidades permite o posibilita unas cosas y no otras; una buena valoración psicopedagógica tiene como fondo las posibilidades que permite la ley educativa, que no son pocas y que, por otra parte, no debemos caer en el error de pensar que han sido elaboradas por tecnócratas ajenos al mundo educativo.

2. Detectar claramente cuál es el estilo educativo del centro, así como el de los docentes que rodean al alumno.

Cada centro educativo tiene su propia “cultura”. Hay centros muy inclusivos y centros muy selectivos. Hay centros muy sinérgicos y otros donde hay mucho “francotirador”. Evaluar la cultura del centro no es tarea fácil,

pero un orientador avezado sabrá valorar qué aspectos del centro van a formar parte de la solución y qué otros forman parte del problema. Aquí valoraremos la PGA, los currículos de cada etapa, las programaciones de cada área, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Atención a la Diversidad. Son papeles, sí, pero papeles hechos por educadores. A la hora de establecer medidas tenemos que ir a ellos, a la atención a la diversidad de cada materia, a los mínimos de cada asignatura, a la metodología, a los criterios de evaluación. Desde aquí se puede dar respuesta a un gran número de alumnos.

3. Qué tipo de relación establece el alumno con sus profesores y viceversa, ya que no todos los profesores son iguales y no con todos los docentes los alumnos muestran las mismas dificultades.

Tal vez no lleguemos a recogerlo por escrito, pero es nuclear la relación que el alumno establece con sus profesores. Utilizar todos los recursos del claustro, detectar quién es profesor con el que el alumno tiene mejor relación, utilizarlo como cotutor, reunir al grupo de profesores para plantear cambios comunes. Un grupo de profesores, en clave de cambio respecto a un alumno, tiene pocas probabilidades de fracasar. Aquí, juegan un papel determinante las expectativas que el profesorado tenga sobre las oportunidades de aprendizaje de un alumno.

4. Cómo se configura el funcionamiento familiar en torno al niño. Qué papel juega el trastorno, la dificultad concreta. Si hay una relación sana con las dificultades escolares o si por el contrario hay una relación mórbida con el problema.

Hace tiempo que sabemos que el déficit conforma las relaciones familiares y que las relaciones familiares conforman el déficit. Ayudar a la familia a coger su responsabilidad y a relacionarse de manera sana con las dificultades de su hijo será el objetivo prioritario. Compartimos el mismo objetivo, el crecimiento de nuestro alumno, su hijo. No somos rivales, somos los dos pies sobre los que va a cimentar su desarrollo. Para ellos nos valemos del Plan de Acción Familiar y de todos los recursos que en él se encuadran: reuniones de padres, entrevistas tutoriales, escuelas de padres, relación con los orientadores...

5. Qué papel juegan los iguales. Si apartan, aíslan o protegen. Si son agentes educativos o si por el contrario generamos en el aula una competición donde sobrevive el más apto.Cuál es la cultura de centro: competitiva o colaborativa.

Los niños no crecen igual en un ambiente que en otro. En una valoración psicopedagógica debemos recoger cuál es el ambiente (el ecosistema) en el que el niño tiene más probabilidades de desarrollo. No todos los grupos son iguales y no todas las edades requieren las mismas actuaciones. El niño ha de estar inserto en un grupo lo suficientemente acogedor como para poder crecer, pero no sobreprotegido por sus compañeros,

sino estimulado y querido. Aquí tendremos que acudir al Plan de Convivencia y a todos los recursos que en él se propongan.

Si las dificultades residen en las relaciones, ¿por qué seguimos evaluando exclusivamente al niño?

6. Qué habilidades personales tiene el niño. Un informe educativo debe contener con mucho detalle en qué es competente cada alumno, no solo qué necesidades tiene, sino dónde está su superávit, en qué es muy bueno, cómo aprende.

Cada niño es una maravilla en sí mismo y si las pruebas estandarizadas no nos ayudan a descubrir dónde está "la perla" de cada alumno, deberíamos tirarlas a la basura. No tiene sentido seguir pasando pruebas de capacidades, los profesores conocen de sobra dónde están las dificultades de cada alumno. Si aplicamos pruebas, éstas serán para abrir ventanas, para iluminar zonas oscuras, no para certificar aquello que ya sabemos. Aun así, si aplicamos pruebas "objetivas" (paradoja del sujeto en busca de la objetividad...), será para elaborar un buen plan individual de trabajo con el alumno, tanto a nivel cognitivo, motórico, afectivo y social, que sirva para todos los profesionales que trabajan con él de guía, de mapa. Ya sabemos que el mapa no es el territorio, pero es lo único que tenemos que no sea el territorio mismo. Formulamos hipótesis, provocamos cambios y evaluamos, y volvemos a recalibrar nuestro "mapa".

Por último, y no menos importante es la función orientadora con los equipos educativos. Nuestros centros disponen de una riqueza humana extraordinaria, profesionales apasionados de su labor, equipos de orientación y apoyo muy bien formados y con clara vocación educativa. Los orientadores debemos ser agentes de cambio creando equipos, buscando las sinergias, animando a los demás, en algún sentido lideramos el cambio que tienen que provocar otros. ■

Para saber más

- BARROS DE OLIVEIRA, V. (2001). *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años*. Madrid: Narcea.
- CODEÇO BARONE, L. M. (2001). *Evaluación. Psicopedagógica de 0 a 6 Años*. Madrid: Narcea.
- MARTINEZ OTERO, V. (2007). *La Buena Educación: Reflexiones y Propuestas de Psicopedagogía Humanista*. Barcelona: Anthropos.
- SÁNCHEZ-CANO, M., y BONALS, J. (com.) (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Grao.
- SELVINI PALAZZOLI, M. (1986). *El Mago sin magia*. Barcelona: Paidós Educador.