



La evaluación psicopedagógica mediada como estrategia de diagnóstico vinculante

Psychopedagogical evaluation mediated as a binding diagnostic strategy

Rodrigo A. Espinoza
Vásquez

rodrigo.espinozav@ucentral.cl

Universidad Central de
Chile; Universidad Santo
Tomás. Chile

Recibido: 02|07|17
Aceptado: 07|11|17

RESUMEN

El diagnóstico psicopedagógico se constituye como una herramienta evaluativa que basa gran parte de sus conocimientos en la estandarización que la validación estadística puede brindar, dejando de lado la capacidad interpretativa que los profesionales pueden disponer en una situación de evaluación mediada, vinculando al aprendiz con el profesional, donde se minimizan las barreras de acceso hacia los aprendizajes formales y facilitando en el psicopedagogo una relación socio-emocional que convive con el aprender genuino. La mediación como herramienta evaluativa permite abrir un espacio que rompe con la estática que existe en las evaluaciones psicopedagógicas tradicionales. El objetivo de este artículo es presentar la evaluación mediada como una estrategia válida en el ejercicio profesional, considerando la vinculación como un elemento que facilita el posterior acompañamiento en la situación de aprendizaje que requiera el/la estudiante. Este trabajo surge como reflexión posterior a la aplicación sistemática de la Batería de Evaluación Psicopedagógica Mediada IEVA-M (2014-2017) en el contexto de jóvenes que se encuentran desescolarizados y con un amplio rezago escolar.

Palabras clave: Diagnóstico; Evaluación mediada; Interacción; Vinculación; Diversificación.

ABSTRACT

The psycho-pedagogical diagnosis is an evaluative tool that bases much of its knowledge on the standardization that statistical validation can provide, leaving aside the interpretive capacity that professionals can have in a situation of mediated evaluation, linking the learner with the professional, where the barriers of access to formal learning are minimized and facilitating a socio-emotional relationship that coexists with genuine learning. Mediation as an evaluative tool allows to open a space that breaks with the static that exists in the traditional psychopedagogical evaluations. The objective of this article is to present the mediated evaluation as a valid strategy in the professional practice, considering the link as an element that facilitates the subsequent accompaniment in the learning situation required by the student. This work arises as a reflection after the systematic application of the IEVA-M Mediated Psychopedagogical Evaluation Battery (2014-2017) in the context of young people who are out of school and with a large school backlog.

Key words: Diagnosis; Mediated evaluation; Interaction; Linkage; Diversification.



ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

El Diagnóstico Psicopedagógico (DP) actualmente tiene una función orientada hacia el reconocimiento de las barreras que una persona pueda presentar en el desempeño de su aprendizaje. Constituye la manifestación de los resultados de competencia visualizados en una evaluación y que se basan en la recogida de información a partir de la triangulación de ésta, entre ellas:

- Historia del desarrollo del niño o niña
- Entrevistas con los padres/apoderados
- Entrevistas con el niño o niña
- Evaluación del desempeño en el nivel cognitivo, socioafectivo e instrumental, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación estandarizados y/o informales

Al ser esta la base de la construcción del diagnóstico psicopedagógico es factible afirmar que se organiza en, al menos, dos enfoques paradigmáticos:

a) uno de corte positivista, con plena confianza en las categorizaciones y estandarizaciones que presentan las pruebas estadísticamente validadas y,

b) aquellas con base investigativa desde un punto de vista cualitativo, donde se hace descripción, análisis e interpretación de las entrevistas surgidas en el contexto de las conversaciones que se desprenden de las reuniones sostenidas con el niño y los adultos responsables de su cuidado. Al respecto Morán (2012) indica que este tipo de evaluación no solo se remite a la aplicación de instrumentos, sino que es un proceso de reflexión cotidiana entre educador y educando a partir de sus propios aprendizajes.

El hecho de referirse a un diagnóstico, entendido como la base para generar el conocimiento basal de una situación en particular en el campo escolar y educativo, remite sus intenciones hacia una mirada que ayude a despejar las acciones que se organizan para acompañar a un niño, niña o adolescente en su proceso de aprendizaje. Diagnosticar no implica certeza, sino que la diagramación de un mapeo (Calvo, 2012), una referencia conceptual y vivencial para tomar decisiones en virtud de lo que la evaluación arroja según los instrumentos que se utilicen para delimitar espacios y tiempos particulares en el que el estudiantado se ve enfrentado a barreras en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, hablar de un diagnóstico psicopedagógico es disponer de un base conceptual sobre la ciencia que se valida como soporte. En este sentido Ortiz y Mariño se refieren a la Psicopedagogía como:

Ciencia aplicada que no solo obtiene conocimientos teóricos sino que los emplea en función del proceso educativo, dentro de los cuales están la subjetividad de los alumnos y de los profesores, así como las interacciones que establecen ambos dentro de un contexto sociocultural e histórico determinado (2014:25)

El diagnóstico psicopedagógico permite llegar a un acercamiento hacia lo que Capra (1996:15) define como *Ecología Profunda*, en la medida en que *se constituye como una visión holística del mundo*¹. Un mundo psicopedagógico -por asignarle un nombre- en donde cada porción de información que rodea e impacta al niño es tenida como un absoluto.

De todas formas el diagnóstico que se realiza en psicopedagogía, es sólo un intento de acercamiento en un momento específico y mutable, que difícilmente puede ser sostenido por un tiempo prolongado. El niño en cuestión, visto desde esta *Ecología Profunda* como un ser que es, está y ocurre en el mundo a partir de los aprendizajes escolares, se constituye en una dimensión mínima de lo que educativamente es capaz de lograr, por lo tanto este es uno de los puntos

¹ Las cursivas son propias.

mejorables que el diagnóstico psicopedagógico puede abordar como desafío: asumir la ignorancia respecto del sujeto evaluado en cuanto a la limitación de la realidad observada. En este sentido, el Psicopedagogo situado como evaluador, puede perder el horizonte de ésta por dos razones fundamentales:

- El sentido aséptico de la situación de evaluación, ya que se desarrolla en un espacio dependiente de un paradigma clínico, proponiéndole al niño la resolución de tareas fuera de su contexto de aula y,
- La escasa observación etnográfica que se aprecia en los informes de evaluación, considerando que el entorno inmediato del estudiante es la sala de clases donde se pueden visualizar las relaciones didácticas y simbólicas que en ella ocurren.

Al respecto Melich refiere los efectos en el proceso educativo:

La interacción educativa posee esta dimensión simbólica que los positivistas de la educación no han considerado en absoluto, reduciendo la educación a la mera tecnociencia, y por lo mismo a un proceso de desimbolización, y con él a una desmitificación y desritualización. El positivismo pedagógico olvida que la tecnociencia también es una forma signica, porque es lenguaje, y todo lenguaje es constructor de mundos. La tecnociencia es una forma signica "perversa" porque acaba reduciendo todo símbolo a signo, y da inicio a un proceso de idologización. El signo tecnocientífico se reifica y se convierte en ídolo. (1996:68)

De esta forma la evaluación psicopedagógica corre el riesgo de caer en la cosificación, perdiendo la oportunidad de leer las experiencias ocurridas en el momento evaluativo, donde se advierten las interacciones simbólicas que en ella pueden ocurrir, en tanto significado asignado por evaluador y evaluado.

CAMBIANDO POSITIVISMO POR EVALUACIÓN MEDIADA

Dentro de toda esta situación hay que dar pie a entender cuál es el fin de la creación del DP. Para qué se redacta, por qué es necesario evaluar y de qué manera se podrá conseguir el mejor acercamiento posible a los aprendizajes escolares del niño, ya que la evaluación debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje (Santos, 2003) Desde esta perspectiva se opta por la calidad de la información en el nivel cualitativo, asumiendo las subjetividades y sus riesgos al respecto. Calvo destaca que en estos procesos investigativos la "subjetividad constituye un rasgo central de la investigación etnográfica, y no es una limitación que deba ser superada, sino más bien es una expresión que encierra una complejidad infinita y asombrosa" (2012:301)

A su vez, la evaluación de tipo cuantitativa constituye un referente a considerar, basada en la suposición estadística o porcentual que entregan los estándares creados a partir de la homogeneización de los aprendizajes. Por ende, la mantención de un equilibrio entre ambas perspectivas convive con la idea de que la evaluación contenga estas dos dimensiones, aun así, la de tipo cualitativa debiese primar en el avance de un paradigma que vaya soltando las amarras del positivismo.

Por una parte, el DP surge como una necesidad de conocer los alcances que la escolarización ha tenido en el estudiante, combinada con sus historia personal y familiar, donde se pueda entender el por qué un niño aprende con mayores dificultades que el resto de sus compañeros. Es decir, una homogeneización de las realidades -diversas en sí mismas- que actúan en la escuela. Al respecto, es interesante la idea que propone Filidoro (2011:4) frente a la existencia de *diversas psicopedagogías*, como resultado de la multiplicidad de opciones de funcionamiento en variados contextos: comunitario, escolar, clínico, laboral, entre otros. Es así como la existencia de *diversas psicopedagogías* permite proponer la existencia de diversas miradas sobre la escolarización y por ende, las intenciones subjetivas que cada psicopedagogo devela a través de sus informes.

La homogeneización como fundamento constituye un entramado complejo. Quizás funcione como primera referencia para armar una evaluación, pero no como un absoluto, pues en sí misma la evaluación es un acercamiento a situaciones propuestas basadas en referentes *objetivos*, que son organizados, presentados y dispuestos a partir de la *subjetividad* profesional de un educador. Sobre este punto, se construye una definición de intenciones e intereses complejos. Interesante resulta la propuesta de Ilizástigui al referir que “la acción mediadora en circunstancias de evaluación cognitiva, asumiendo un proceso desarrollador [...] está obligada a considerar la metacognición del sujeto evaluado. Hay que conceder nuevas responsabilidades al sujeto que trascienda la acción en el plano instrumental, hasta el significado personal y el de interacción con el otro”. (2014:43)

La psicopedagogía como ciencia orienta sus esfuerzos hacia la construcción, validación y respeto de la diversidad, pero siempre con un elástico invisible que funde sus ideas en la estandarización, es decir, la minimización de la diversidad, aun cuando se entiende que debe tener un relato, lenguaje y corpus propio, de manera que le permita validarse frente a otras acciones pedagógicas, por ello, la idea de la diversidad psicopedagógica es fundamento para poder avanzar en este sendero y no extraviarse en la unicidad de una profesión que convive con un multiverso infinito.

De la misma forma es posible entender que esta diversidad psicopedagógica la comparta el DP. Los fines de su creación subyacen a la necesidad de ayuda solidaria en cuanto el Psicopedagogo actúa como guía y mediador de aprendizajes, proporcionándole diversas oportunidades al niño que aprende. Donde el aprender implica la creación de ambientes adecuados a las necesidades del niño y que debe avanzar más allá de la lecto-escritura y el cálculo, entendiendo que estos constituyen la base de otros aprendizajes, pues el niño se enfrenta a diario no sólo a letras y números, sino que también a la expresión de la naturaleza en todas sus dimensiones, permitiendo la exploración, la investigación, la comprobación de hipótesis y el control del error, entre otros. Se puede variar el énfasis en el desempeño alfanumérico, hacia uno que permita el descubrimiento y que utilice la lecto-escritura y el cálculo para poder entender el entorno natural. Es posible moverse del mundo cultural al natural sin dejar de hacer Psicopedagogía.

Ejemplo de esto ha sido la aplicación de la Batería IEVA-M (2014-2017), en la ciudad de La Serena, Chile, donde los evaluados tienen la posibilidad de ser mediados en sus aprendizajes, pues requieren de los andamiajes necesarios para poder acceder a los saberes propios de la realidad que les circunda. Sobre este punto se indica que el diseño e implementación de la Batería IEVA-M es fruto de la experiencia vivida con jóvenes que se encuentran en situación de amplio rezago educativo y privados de libertad, cuyas necesidades educativas son conocidas a través de este instrumento que busca conocer los desempeños que tienen en las áreas:

- Cognitiva
- Lectura, Escritura y Cálculo
- Socio-afectiva

Retomando la idea sobre la evaluación es necesario formularse e intentar responder la pregunta que plantea Elmore (2010) sobre la evaluación. Propone que al evaluar se evite el uso de esta palabra y se pregunte sobre cuál será el próximo nivel que se alcanzará. Eso nos da una idea de que para avanzar, se debe conocer lo ya trabajado. De esta forma la pregunta del cómo se evalúa es posible entenderla desde la presentación de posibilidades de mejora y educación efectiva, que tiene como sustrato la mediación de los aprendizajes, incluidos también en el diagnóstico psicopedagógico, en este caso de la Batería IEVA-M.

El hecho de evaluar presenta la oportunidad de diseñar la referencia básica para iniciar el proceso de acompañamiento psicopedagógico, no para etiquetar. Esta tendencia de ponerle nombre a los problemas está contenida, de hecho, en nuestra cultura psicopedagógica con raigambre clínica y reforzada por disposiciones legales, en el caso de Chile, a través del decreto 170. Lo relevante es no quedarse en la nominación del problema, sino que poder entender cómo proponer posibilidades de solución y asumir el DP como una herramienta de trabajo. Es una guía, el diseño de un territorio; no un territorio en sí mismo.

Otro punto a manifestar se relaciona con el por qué y para qué evaluar. ¿Qué se consigue con evaluar?, ¿qué busca encontrar el profesional en el estudiante? Si se evalúa para excluir, el foco

está orientado en las dificultades, vistas desde una perspectiva que habla sobre las imposibilidades previas que el estudiante ha tenido para aprender contenidos formales. No obstante si se evalúa para conocer, la intención cambia. Evaluar para conocer requiere en primer lugar del conocimiento de medios y procedimientos aptos para este fin, donde la multiplicidad de instrumentos y el enfoque a utilizar pueden ser la clave.

La mera aplicación de pruebas limita el campo de conocimiento y mecaniza las interpretaciones, como si de un trámite se tratara. Lo relevante está más allá de esta acción, pues el análisis, la interpretación y la valoración son los elementos que enriquecen la evaluación como procedimiento de diagnóstico. Se evalúa entonces para lograr un acercamiento a esta realidad escolarizada mediante las capacidades cognitivas, emocionales, biológicas y sociales que el profesional posea para que la información contenida pueda ser conocida a partir de sus interpretaciones, ya que son ellas las que luego darán cabida al proceso de acompañamiento psicopedagógico. Dichos elementos buscan la configuración de una hermenéutica psicopedagógica. Larrosa señala que como tal “la hermenéutica es un pensamiento del trabajo de la mediación, del esfuerzo de mediación, de la difícil posibilidad de mediación”. (Cit. en Skliar, 2016:57)

Es relevante lo que una entrevista puede entregar en cuanto a información. Las preguntas pueden orientarse hacia el conocimiento y no el desconocimiento de determinadas temáticas. Es el arte de observar el que permite que las relaciones que se produzcan en el contexto de la entrevista, entreguen información que a través de pruebas estandarizadas difícilmente se podría lograr. Es una observación in situ, en el que el observador/evaluador pone a disposición del estudiante todo su acervo cultural y profesional para identificar las confluencias de su aprendizaje.

Evaluar para acompañar psicopedagógicamente permite desarrollar en el estudiante la posibilidad de crear. El educador tiene la oportunidad y responsabilidad de poder leer entre líneas la propensión a aprender que tiene el niño, para que desde esa mirada pueda posibilitar aprendizajes que son relevantes y transversales a las necesidades que tiene el niño.

LA POSIBILIDAD DE DIVERSIFICAR LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Nada de esto sería posible si no se contara con un desarrollo histórico de los instrumentos de evaluación psicopedagógica, en la línea tradicional de las pruebas estandarizadas, que hasta el día de hoy constituyen la base de la recopilación de información relevante sobre los desempeños que un estudiante debiese lograr.

Es una mixtura entre la evaluación en el nivel:

- a) Curricular/Instrumental: lo que el/la niño/a debiese saber
- b) Emocional: lo que el/la niño/a siente en un momento determinado sobre sí mismo y su desempeño académico
- c) Cognitivo: las bases psicológicas que el/la niño/a ha desarrollado hasta determinado momento
- d) Histórico: la anamnesis como fuente de información de primera mano para poder acercarse al contexto del estudiantado.

No obstante, todo sigue centrado en el estudiante. Escasamente se visualizan los desempeños de los profesores, y que por razones de tiempo y espacio se obvian, cuando uno de los puntos más relevantes para poder entender los logros y dificultades a los que un estudiante se ve enfrentado/a tienen una relación causal y casual con el/la educador/a que les enseña. Es por lo tanto necesario, que la confección del DP integre las observaciones que sobre el profesor se formulan. Pues es válido señalar que debe existir una coherencia entre lo que el programa propone y lo que el estudiante *realmente hace* como tarea. No lo que debiese hacer, sino *lo que efectivamente está haciendo* y más aún, que pueda responder a la pregunta de ¿por qué haces esta

tarea?, siendo capaz de describir, explicar analizar y valorar lo que dicha tarea significa². Al no hacer este procedimiento, la evaluación psicopedagógica se convierte en una mesa coja.

La observación en la interacción del Núcleo Pedagógico es una oportunidad única para hacer un cambio significativo en la interpretación de las Dificultades de Aprendizaje. Cambiar el modelo clínico -vigente aún en Chile- y moverlo hacia uno de tipo pedagógico/mediado es necesario y deviene en la modificación consecuente del trabajo psicopedagógico. Sobre este punto es interesante la propuesta de Moreno (2003), donde el Psicopedagogo debe convertirse en un gestor y asesor en el aprendizaje tanto de estudiantes como profesores, ampliando su campo de acción hacia la propensión a aprender y enseñar más que a la identificación estéril del déficit.

Los énfasis necesarios que se proponen en la elaboración de DP idealmente deben responder a la pregunta ¿de qué manera, la información que se obtiene del proceso evaluativo es útil para desarrollar el acompañamiento psicopedagógico necesario para quien lo requiere? Cuando intentamos y nos acercamos a la posible solución de esta respuesta podemos intentar un relato que dé pie para poder mejorar la situación actual en la que se encuentra el/la niño/a y poder seguir avanzando. Puede resultar obvio, pero el diagnóstico es la primera pieza de esta convergencia investigativa. Sin ella difícilmente se podría avanzar en la dirección que se pretende como la que mejores posibilidades de logro ofrece. Para ello es necesario que el Psicopedagogo pueda reflexionar y cuestionarse constantemente. Revisar sus procedimientos, tomar decisiones, optar, interpretar, mediar y constantemente buscar la mejora en su desempeño. De no ocurrir esto, se pierde una oportunidad riquísima que surge en el proceso mediado de la evaluación, pues no es una acción inocente, sino que cargada de intención.

El poder acompañar a quien es evaluado/a a través de la generación de una instancia de mediación, es una posibilidad de acceder a un enfoque epistemológico que proporciona al evaluador un bagaje de interacciones e interpretaciones intrapsicológicas del quehacer cognitivo residente en el evaluado. Esto invita a desplazar el percentil, por el vínculo socio-emocional que surge en el aprender.

A partir de lo anterior y referido al tradicional enfoque evaluativo que se ha instalado en la Psicopedagogía chilena, se propone la inclusión de dos acciones que permiten ampliar el marco de acción:

- La creación de un relato etnográfico sobre las interrelaciones del estudiante al interior del aula.
- El análisis surgido a partir de la interacción del núcleo pedagógico.

Este punto es fundamental para avanzar al siguiente paso que es el acompañamiento psicopedagógico, ya que permite realizarlo desde la propuesta de la *teoría de acción* que propone Elmore (2010), donde se analizan las posibilidades de mejora en función del conocimiento que se tiene sobre las características de una organización -en este caso adaptado al niño como sujeto aprendiente- en el que se manifiesta una relación de causalidad a partir de las acciones que se proponen como mejoras, utilizando la frase "si....entonces". Por ejemplo: "si utilizo el mapa conceptual como técnica de estudio, entonces podrá visualizar la información de otra forma", "si acompaño al niño con una metodología basada en el desarrollo psicomotor del aprendizaje de la lecto-escritura, entonces podrá integrar esta destreza a partir de más de una vía sensorial alcanzando un mayor nivel de desempeño", etc. Esta forma de presentar las acciones puede simplificar el uso de planificaciones, convirtiéndose los relatos en la teoría que justifique la acción a seguir y a partir de ella, tomar las decisiones necesarias en los aspectos metodológicos, evaluativos, de recursos, tiempo, espacio, entre otros. Al respecto el autor sugiere que la teoría debe ser refutable, esto es, modificable en cuanto deja de responder a la realidad.

Es la teoría la que debe irse adaptando a la realidad y no al revés. Si una teoría no funciona, se debe cambiar y generar un nuevo relato que permita entender esa realidad refutada a partir de nuevas propuestas. La teoría no sirve para acuñarse y ser mostrada como el resultado de la

² Elmore lo detalla en su libro *Mejorando la escuela desde la sala de clases* donde pone énfasis en el Núcleo Pedagógico, reconociéndolo como uno de los más importantes factores para el logro de los aprendizajes escolares.



intelectualidad surgida de las conversaciones y las reflexiones, sino que es un constructo que permite guiar el trabajo y darle un cuerpo a las acciones que se sigan.

CONCLUSIONES

El Diagnóstico Psicopedagógico es una herramienta necesaria y útil para el acompañamiento educativo, derivando de ella una multiplicidad enorme de posibilidades donde al estudiante que es acompañado psicopedagógicamente se le presentan las acciones, técnicas y estrategias necesarias para mejorar la situación en que se encuentra, independiente de la índole o naturaleza que ésta presente. Muchas veces uno se pregunta qué es lo que se propone trabajar con el educando, cuáles serán las mejores decisiones al respecto, de qué forma se podrá contribuir a mejorar sus aprendizajes; en fin, las preguntas pueden seguir avanzando. Una posible respuesta tiene que ver con la generación de marcos de referencia, entendiendo que son múltiples y que la propensión a aprender es inacabable, siempre existirá la posibilidad de mejora. Sin embargo, se puede intentar la conformación de ciertos criterios que pueden ayudar a visualizar de mejor forma este escenario y que se relacionan con la opción de armar un relato evaluativo diferente al vigente -en el caso chileno-, donde el evaluador no es estático, sino que activo, que no tergiversa los resultados sino que los enriquece a través de la mediación. Mediar no es dar la respuesta, sino que es la referencia que deviene en indicar los senderos por los que el tránsito puede ser más comprometido y vinculante.



REFERENCIAS

1. Calvo Muñoz, Carlos. *Del mapa escolar al territorio educativo*. Chile: Universidad de La Serena, 2012.
2. Capra, Fritjof. *La trama de la vida*. España: Anagrama, 1996.
3. Elmore, Richard. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Chile: Salesianos Impresores, 2010.
4. Filidoro, Norma. "Ética y Psicopedagogía". *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. Año XIII. N° 7, Argentina, 2011.
5. Ilizástegui, Lourdes. *El modelo de intermediación en la evaluación congitiva de niños*. España: Dykinson, 2014.
6. Melich, Joan Carlés. *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós, 1996.
7. Moran Oviedo, Porfidio. *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM. 2012.
8. Moreno Valdés, María Teresa. "Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica". *Revista Psicopedagogía*, 2003. 20 (62)
9. Ortiz, Emilio. y Mariño, María de los Ángeles. Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de Moebio*, 2014. 49:22-30.
- 10, Santos Guerra, Miguel Ángel. *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. España: Narcea, 2003.
11. Skliar, Carlos. *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc. 2016.