

**EVALUACIÓN DE SUJETOS Y SUS CONTEXTOS PARA LA
TOMA DE DECISIONES EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

Rocío Hernández Mella*
Eduardo Castellanos**
Marcia Contreras**
Irene Campos**

RESUMEN:

La investigación EVALUACIÓN DE SUJETOS Y SUS CONTEXTOS PARA LA TOMA DE DECISIONES EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA constituyó una oportunidad para que estudiantes de la Carrera de Psicología llevaran a la práctica concepciones y estrategias ya trabajadas en la universidad.

La evaluación de los sujetos se llevó a cabo utilizando el *Instrumento de Evaluación Psicopedagógica*, IEP; instrumento original elaborado por un grupo de profesionales dominicanas, entre las que está la Investigadora Principal de este estudio, el cual, producto del trabajo en esta investigación, sufrió modificaciones que lo hacen más manejable y generalizable.

Con el instrumento, se puede obtener información relevante del alumnado (como sus capacidades y habilidades, intereses, desarrollo afectivo y social) que puede pasar desapercibida al personal docente.

Esto supone una variación significativa del rol y el desempeño del psicólogo o psicóloga en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVES:

evaluación pedagógica, educación, toma de decisiones.

ABSTRACT:

The investigation EVALUATION OF SUBJECTS and ITS CONTEXTS FOR the DECISION MAKING IN the EDUCATIVE EXPERIENCE, constituted an opportunity so that the students of the Career of Psychology could put into practice, conceptions and strategies already treated in the classes.

* Decana de Gestión de la Docencia, INTEC.
Email: rocio@intec.edu.do

** Estudiantes Psicología, Área Ciencias Sociales, INTEC.

The evaluation of the subjects was carried out using the Instrument of Psicopedagogic Evaluation, IEP; original instrument elaborated by a group of Dominican professionals. One of them is the main researcher. As a result of this study, the instrument underwent modifications that make it more manageable and universal.

With this instrument, excellent information about the students can be obtained (like its capacities and abilities, interest, affective and social development). Without it, this information could go unnoticed.

This result supposes a significant variation of the roll and performance of the psychologist in the scholastic field.

KEY WORDS:

pedagogical evaluation, education, decision making.

Introducción

La investigación **EVALUACIÓN DE SUJETOS Y SUS CONTEXTOS PARA LA TOMA DE DECISIONES EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA** constituyó una oportunidad para que el y las estudiantes y la profesora involucrados ejercieran como psicólogo y psicólogas educativas en escuelas de la capital de características muy variadas, llevando a la práctica concepciones y estrategias ya trabajadas en la universidad.

Este contacto directo con las diferentes realidades encontradas ha resultado de mucho valor, promoviendo, tanto a lo interno del grupo de investigadores como con las maestras y los maestros con quienes trabajamos, reflexiones generales de orden ético y psicológico; así como reflexiones más particulares en torno a estrategias psicopedagógicas tendentes a promover la creatividad, la autoestima positiva, el manejo de conflictos de forma autónoma y otras.

La evaluación de los sujetos se llevó a cabo utilizando el Instrumento de Evaluación Psicopedagógica, IEP, instrumento original diseñado por un equipo multidisciplinario de profesionales dominicanas, entre quienes se encuentra la investigadora principal de este estudio. Producto de esta investigación, el instrumento de evaluación sufrió modificaciones que lo hacen más manejable y generalizable.

Cuando fue diseñado, el Instrumento de Evaluación Psicopedagó-

gica constituyó parte de los materiales utilizados para llevar a cabo una experiencia educativa organizada para atender la diversidad de circunstancias de vida, capacidades y habilidades, así como de emociones y sentimientos que manifiestan los seres humanos ante diversas situaciones y en distintos momentos de su vida. En aquella oportunidad, la experiencia se ejecutó en cinco escuelas de la capital, que pasaron a convertirse en escuelas inclusivas. La presente experiencia se realizó, esta vez, en ocho centros educativos de las más variadas características.

Una educación que homogeniza

Todavía, hasta el día de hoy, la escuela, como institución, organiza la experiencia educativa de manera homogénea para alumnas y alumnos. ¿Por qué ocurre esto?

Habiendo recorrido un largo camino dentro de la Psicología, en sus ramas del Desarrollo, del Aprendizaje, de los Procesos Cognoscitivos, por sólo citar algunas áreas, resulta inconcebible que el único criterio que se utilice para agrupar a niños y niñas en un aula sea la edad. La maduración o el crecimiento o desarrollo biológico es el único criterio que se admite y a partir del cual se organizan los contenidos y estrategias educativas.

¿Se justifica que por ser de la misma edad, los niños y las niñas de un curso sean tratados como iguales? Hay una situación que resulta muy obvia y, quizás, por lo mismo, pasa desapercibida: los muchos aspectos y cualidades físicas que poseemos. ¿No sería esta diversidad responsable de comportamientos también distintos? Y esto sólo para referirnos a lo “externo”. Sin embargo, como explican algunos y algunas especialistas, la experiencia educativa implica la totalidad de la persona, y la persona es mucho más que su cuerpo y su conducta. Nos encontramos entonces ante una situación muy compleja.

Más allá de las obvias diferencias físicas, el biólogo chileno Humberto Maturana nos invita a reconocer cómo la estructura corporal está acoplada a un espacio psíquico y ambos se modulan entre sí en el vivir humano. Por lo tanto, no existe psiquis sin el cuerpo ni manera de conocer el cuerpo sin la psiquis a la hora de explicar la vida de los seres humanos.

Jean Piaget, biólogo y epistemólogo suizo explicaba que son cuatro tipos de factores a través de los cuales se produce el desarrollo mental o de la conciencia de la persona: maduración, experiencia con los objetos, transmisión social y equilibración. El primero fue abordado más arriba, el segundo se refiere al involucramiento directo con el mundo, el tercero alude a la vida social, de la cual la escuela es parte, y el cuarto factor expone un mecanismo autorregulador que Piaget sostenía ocurre en la mente, y que da como resultado un conocimiento organizado que varía cualitativamente en el tiempo. A estas variaciones Piaget las llamó etapas y cada una abarca varios años y aptitudes para conocer.

Explicando también la mente tenemos al estadounidense Howard Gardner, psicólogo, quien ha desarrollado una línea de investigación sistemática para mostrar que la mente no es una capacidad general, sino capacidades específicas, que, aunque relacionadas, son independientes unas de otras. Se trata de la teoría de las inteligencias múltiples, que viene a hacer más complejo el panorama que dejó Piaget. Cada persona tiene una o más de una inteligencia predominante y las otras de menor relieve. Gardner ha explicado, hasta el momento, ocho inteligencias (musical, kinestésica, lógico-matemática, lingüística, intrapersonal, interpersonal, espacial y naturalista), pero no se limita a éstas y reconoce que habría muchas más.

Dentro del espacio psíquico, la explicación del desarrollo afectivo-moral se presenta como parte integral de la persona. Piaget reconoce que no existe ningún acto humano desprovisto de energía afectiva y que hay un paralelismo entre el desarrollo cognoscitivo o de la conciencia y el afectivo. En su concepto de “interés”, Piaget comprende tanto una energía afectiva como una acción cognoscitiva y en cada etapa del desarrollo habría que conocer cómo se expresa antes de etiquetar cualquier comportamiento.

Etapas del desarrollo infantil

Etapas oral: (del nacimiento a los 12 ó 18 meses) (socialización con la madre)

Desde el nacimiento, la fuente primaria de placer es la región bucal, ya que la alimentación y los reflejos de succión son la clave de este periodo. Según Freud, la tendencia del niño y la niña durante

su primer año de vida los lleva a colocar en su boca cualquier objeto que caiga en sus manos, incluyendo sus propios dedos, y aun a calmarse con chupeteos independientes de la alimentación.

Piaget, al explicar el desarrollo de las estructuras del conocimiento en esta etapa de la vida, señala que los reflejos biológicos son utilizados con intención de relacionarse con los objetos del mundo. De esta manera él o la bebé, al llevarse los objetos a la boca, no solamente obtiene placer, sino que va diferenciando cuáles le caben y cuáles no, tomando conciencia de la forma y la textura. Lo mismo ocurre con el reflejo de prensión y la coordinación de la visión y del tacto. Utilizando todos los reflejos con la intención de conocer, va construyendo de forma práctica el concepto de objeto independiente de sí mismo, el de espacio, tiempo y causalidad.

La conquista mayor durante esta etapa de la vida, a nivel de conocimiento, es la diferenciación entre el cuerpo y la conciencia del sujeto, y los objetos del mundo. Partiendo de una indiferenciación profunda, la conciencia de él o la bebé va ubicando su cuerpo como un objeto más en el espacio, ya no como centro de la existencia; es decir, desde un egocentrismo real, la conciencia realiza su propia “revolución copernicana” hasta llegar a conocer la permanencia de los objetos en el mundo y de las demás personas a su alrededor.

El psicólogo Howard Gardner introduce en esta explicación de Piaget un énfasis en cómo a un nivel perceptual el bebé o la bebé es capaz de reconocer a su madre, aunque no exista plena conciencia del concepto madre como tal. Este reconocimiento se hace significativo para el desarrollo psico-afectivo y cognoscitivo, dando importancia al intercambio de afecto con las personas de su entorno.

Etapa anal: (1 a los 3 años) (socialización con la madre y el padre)

Esta etapa, al decir de Freud, comporta dos fases, una expulsiva y otra retentiva; la zona erógena dominante es la región anal, que abarca los órganos de evacuación fecal y urinaria, como también las nalgas. Por lo general, durante esta fase comienza la educación para conseguir que el niño o la niña controle estas funciones. La región anal, se convierte en el centro de experiencias gratificadoras y frustrantes. Los mecanismos por los cuales estas experiencias afectan

el desarrollo de la personalidad son similares a los de la etapa oral.

Hay otras adquisiciones importantes alrededor de estas edades, como la realización de la marcha y el progresivo dominio motor, que señala el camino hacia una cierta independencia. Unido a esto, están los comienzos de socialización, que no sólo estaban implicados en la consecución de los hábitos de limpieza, sino que son también demandas que señalan la maduración del aparato psíquico, del Yo y del Superyó. Esto acompaña la aparición de nuevos sentimientos como la vergüenza y la repugnancia.

Etapa fálica: (3 a los 5 ó 6 años de edad) (socialización con sexo opuesto)

Durante esta fase, el pene en el varón y el clítoris y los genitales externos en la niña, pasan a ser las zonas erógenas dominantes. Se dan la experimentación y la curiosidad sexual, que se acompañan de sensaciones por lo general placenteras, que en el varón se manifiestan con maniobras masturbadoras, en tanto en la niña, pasan frecuentemente inadvertidas y con un menor grado de conciencia, puesto que pueden darse uniendo o frotando fuertemente sus piernas.

Las diferencias sexuales acompañan, tanto por parte del niño como de la niña, la valoración del pene, y su inexistencia en la niña, que ella lo ve como un defecto. Según la teoría psicoanalítica, dado el pene, se crea en el varón temores con respecto al daño o a su pérdida, así como temores de ser castigado por los deseos sexuales. Éste es el llamado complejo de castración. En cuanto a la niña, según Freud, los mismos descubrimientos con respecto a las diferencias de sexo llevan a la envidia del pene, el deseo de ser un varón, que crea el sentimiento de haber sido castigada o castrada.

Otro hecho fundamental en esta etapa del desarrollo son las relaciones amorosas con ambos padres. La elección del amor se realiza sobre la figura parental del sexo opuesto, y es así como se convierte el complejo de Edipo (o Electra) en el factor capital de la maduración sexual.

El falo, como constructo simbólico-social orientado alrededor del pene, es el eje de esta etapa, y la castración es una castración metafórica (aunque el niño la puede ver como física).

En correspondencia con estas dos etapas de Freud, para el desarrollo de la conciencia Piaget explica que ocurre el periodo de máximo simbolismo, el periodo de la imaginación o etapa pre-operacional. Al lograr su independencia de los objetos del mundo, la conciencia “abusa” de ese poder (con la aparición de historias fantásticas, amigos imaginarios, etc), por lo que el conocimiento construido resulta distorsionado. Es muy importante darse cuenta de que esto es un proceso natural del desarrollo, tanto de la conciencia como afectivo-moral, para no atribuir intenciones negativas cuando el niño o la niña inventa historias para no asumir responsabilidades sobre sus actos.

En esta etapa son muy importantes el juego de imaginación, el lenguaje de gestos, el dibujo y otras expresiones semióticas que llevaron a Howard Gardner a postular su famosa teoría de las Inteligencias Múltiples donde cada una de estas expresiones está asociada a una forma artística y es absolutamente importante que la escuela sepa reconocer la que es predominante en cada niño o niña.

Período de latencia: (6 a 12 años) (socialización con mismo sexo)

En esta etapa, que, según Freud, inicia alrededor de los 6 a 8 años y llega hasta la pubertad, el desarrollo sexual pasa por un período de detención o una regresión que, en ambos casos, es favorable y que recibe el nombre de período de latencia. Es el Superyó el que a consecuencia de su evolución, se halla más organizado (lo mismo que el Yo) e impone principios morales que hacen posible la adquisición de la cultura, el desarrollo de amistades, valores y roles sociales, aunque estas relaciones son caracterizadas por cierto nivel de egocentrismo, basadas en los intereses propios (“te doy para que me des”).

Esta latencia en el desarrollo psico-sexual permite que el niño o la niña enfoque sus energías en su desarrollo social, lógico y moral. Se conoce como la edad de la escolarización porque, al no existir interferencia psico-sexual, el desarrollo escolar es óptimo.

Para Piaget esta es la etapa de las Operaciones Concretas, que significa que hay una trasposición de la lógica del movimiento del período senso-motor a una lógica interna, pero relativa a los objetos concretos del mundo. Durante este período hay un desequilibrio

entre los dos procesos más importantes responsables del desarrollo de la conciencia, que son la asimilación y la acomodación. Por una parte hay un gran desarrollo de la acomodación que posibilita esa incorporación de la cultura en el pensamiento, así como de los valores morales (Superyó), y por la otra, el desarrollo de la asimilación está disminuido.

Para Howard Gardner esta es la Etapa Literal del desarrollo de las inteligencias, que significa que se sacrifica la creatividad desarrollada en el período anterior para reproducir lo estándares y normas culturales y la escuela participa de esta castración. Gardner se pregunta si es un período necesario en el desarrollo de la persona durante el cual se adquiere parte del bagaje de conocimiento desarrollado por la humanidad o si es un obstáculo para la continuación del desarrollo de las inteligencias a niveles artísticos.

Etapa genital: (a partir de la pubertad) (se reasume socialización con sexo opuesto)

Después del período puberal, que va desde los 10 años hasta el comienzo de la pubertad, en edades que varían entre los 12 ó 13 años. Esta etapa es considerada en la teoría psicoanalítica el último escalón del desarrollo psico-sexual de la persona. Todo niño o niña que ha llegado a la pubertad se halla, en buena medida, dependiente de aquellos cambios físicos que observan en congéneres de mayor edad; el rol sexual de la masculinidad o la feminidad.

La llegada de la pubertad, aún con los cambios físicos y el empuje hormonal que los provoca y la madurez genital, no implica la madurez mental. Aquí se da la identificación de género con la figura paterna (niños) y la materna (niñas).

Para Jean Piaget esta etapa corresponde a la de Operaciones Formales, así llamada porque el razonamiento se aplica sobre premisas o hipótesis, no sobre objetos del mundo, surgiendo así la capacidad de abstracción. El pensamiento de el y la adolescente se caracteriza por el desarrollo de utopías, la búsqueda de la justicia, valores universales, los grandes proyectos de vida; lo que revela un desarrollo fuerte de la asimilación, como en la etapa simbólica, que se traduce en un egocentrismo intelectual: mis ideas y mi mundo son los correctos.

Para Howard Gardner, si se dan las condiciones de aceptación y libertad, o si la personalidad es fuerte, él o la adolescente se libera del período literal hacia un resurgir de la creatividad y un desarrollo a niveles artísticos, de su o sus inteligencias predominantes.

Atención a la diversidad

¿Qué sería educar frente a todas estas cuestiones? Haciéndose cargo de la complejidad del ser humano, la experiencia educativa necesita ser efectuada considerando las diferencias. **LA ESCUELA TIENE QUE CAMBIAR PARA ATENDER LA DIVERSIDAD.**

Por todo lo expuesto, la diversidad resulta ser una característica de la condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar; circunstancia esta que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones. Cuando se explica el concepto de diversidad hay que hacer referencia a varios factores, como son los sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos; además de las diferentes capacidades intelectuales y afectivas, como vimos, así como sensoriales y motoras y del rol sexual de los sujetos.

Las aulas de clase son un espacio donde se dan continua y permanentemente manifestaciones de la diversidad de los alumnos y las alumnas que las conforman. Aunque estas diferencias siempre han existido, no han sido tenidas en cuenta por el sistema educativo ni por los maestros o las maestras; la escuela ha llevado a la práctica un tratamiento educativo homogeneizante en nombre de una supuesta efectividad y/o rentabilidad de recursos.

El concepto de atención a la diversidad consiste, primero, en el reconocimiento de la diversidad existente entre los niños y las niñas dentro de las aulas; y segundo, en la compensación de las desigualdades en la educación, puesto que al abarcar a toda la población escolar, se hace necesario establecer mecanismos que eviten estas desigualdades que distorsionan el desarrollo y la progresión escolar de parte del alumnado por su situación económica, social, o por la dispersión geográfica de los lugares donde habita, entre otros factores.

El concepto de atención a la diversidad está enraizado con el

concepto de necesidades educativas especiales (NEE), que hace referencia al alumno o alumna que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para su edad.

La atención a la diversidad es una línea de trabajo educativo que viene desarrollándose hace unos años en el mundo y en nuestro país se ha tenido en cuenta, ejecutándose experiencias tanto desde la propia Secretaría de Estado de Educación como desde fundaciones privadas. Las experiencias en el país se han fundamentado en explicaciones psicológicas como las tratadas más arriba, así como también en decisiones de políticas que se hacen responsables de los fracasos escolares que sufren los niños y las niñas. La repitencia, la deserción, la sobreedad, se explican como producidas por la incapacidad del sistema educativo de ser lo suficientemente flexible como para dar cabida y lograr la permanencia de cualquier niño o niña, sin importar su condición, capacidades o necesidades.

Ejemplo de esto, son las que fueron conocidas como “aulas de recuperación” que, producto de ese irrespeto a las diferencias individuales, reunían a niñas y niños considerados como indisciplinados o problemáticos. Se pretendía que separarlos del resto fuera beneficioso cuando, por el contrario, sólo provocaba en los alumnos y las alumnas una baja autoestima y un empeoramiento de la situación. El ser colocado o colocada en una de estas aulas representaba, tanto moral como socialmente, una vergüenza más que una solución para estos niños y niñas.

Excluir a niños o niñas por ser diferentes tampoco beneficia al resto de la clase, puesto que se pierde su individualidad o idiosincrasia y el aporte que supone a la diversidad, dado que ayuda a aprender a vivir aceptando la diferencia. Muy al contrario, limita las oportunidades que habrían podido surgir de contar con un grupo heterogéneo.

En los programas que se incluyen dentro de la atención a la diversidad, se encuentra el de las escuelas inclusivas. Éste se propone lograr el cambio hacia una educación flexible, abierta, creativa y participativa donde todos los actores del proceso se reconocen a sí

mismos y mismas como personas capaces de conocer, de sentir y emocionarse, de pensar e imaginar, de inventar.

En una escuela inclusiva se entiende que son estudiantes TODOS los niños y todas las niñas, incluyendo aquellos y aquellas que tienen necesidades educativas especiales. No se considera a nadie como impedido o discapacitado o en desventaja, sino diferente.

A este respecto, Maturana argumenta de una forma rotunda que sólo existe la diferencia, puesto que la estructura corporal que nos distingue como homo sapiens-sapiens, primero, está en continuo cambio y, segundo, en su modo de operar no hay errores ni minusvalías ni disfunciones. Éstas pertenecen a un “discurso comparativo” producido en el espacio psíquico o espacio de relaciones humanas y no a su biología. Es decir, somos considerados como inválidos cuando los y las demás personas nos llaman inválidos. Nuestro cuerpo se adapta a los cambios que en él ocurren y funciona perfectamente.

El sistema nervioso central, al decir de Maturana, funciona siempre de manera adaptativa; esto es, creándose entre la persona y el medio, las interacciones que son posibles para ambos.

El instrumento de evaluación psicopedagógica

El Instrumento de Evaluación Psicopedagógica se ha desarrollado como una alternativa a la utilización de las pruebas psicológicas clínicas dentro del ámbito educativo. Se fundamenta en que la diversidad es una condición natural y altamente deseable entre los seres humanos; por lo tanto, no es posible establecer una “norma” contra la cual se establezcan las desviaciones que presenten las personas. Muy por el contrario, el IEP posibilita conocer en qué es diferente cada persona para que pueda ser valorada como tal y animada a que aporte lo que es y lo que sabe a la experiencia educativa y, de este modo, lograr que la experiencia educativa se enriquezca con cada quien.

El Instrumento de Evaluación Psicopedagógica es de aplicación personalizada y consta de cuatro partes: contexto escuela, referido tanto al aula como al centro educativo; contexto familia, personas con las cuales la niña o el niño evaluado convive y su incidencia en el ámbito escolar; contexto niño o niña, factores inherentes al niño

o la niña que inciden en su proceso de aprendizaje; y competencias curriculares, que valora la situación del o la estudiante frente a los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

La cualidad más notable del instrumento es la de tomar en cuenta al propio niño o niña como la persona más calificada para responder las preguntas que se formulen sobre su desenvolvimiento y ofrecer sugerencias para su propia experiencia educativa. Este criterio nace de la convicción de que el niño y la niña son protagonistas de su desarrollo, no sujetos pasivos determinados por los diferentes contextos que intervienen en un mismo ambiente, en este caso, la escuela.

Al considerar varios contextos, el instrumento posibilita que las capacidades y cualidades particulares que esté desplegando la niña o el niño evaluado que no se hayan evidenciado en uno aparezcan en otro u otros de los contextos.

El instrumento está concebido para ser utilizado con cualquier niño o niña que esté asistiendo al primer ciclo (1° a 4° grados) del nivel básico.

La observación directa o participativa en el aula es la manera más confiable de evaluar el ritmo (tiempo que toma cada niño o niña, según sus estilos e intereses, para realizar las actividades educativas) y el estilo en el aprendizaje (esa manera de acercarse a las tareas de aprendizaje que es particular de cada niño y niña), así como los intereses (tipos especiales de inteligencias que influyen en el estilo de cada niño y niña) y el desenvolvimiento social, entre otros aspectos, de un niño o una niña. Es por esta razón por la que el trabajo del psicólogo o psicóloga educativa requiere de dedicación y de involucrarse y relacionarse con el o la estudiante.

Con el instrumento, el psicólogo o la psicóloga tiene la oportunidad de participar de lleno en la experiencia educativa, para conocerla, así como identificar los actores implicados en cada contexto.

La aplicación del Instrumento de Evaluación Psicopedagógica posibilita a los profesionales de la psicología y la orientación aportar informaciones sobre el desarrollo cognoscitivo y psico-afectivo del niño y la niña y su relevancia dentro de la experiencia educativa. Al

trabajar junto al personal docente para desarrollar estrategias pedagógicas flexibles y acopladas a cada persona, se logra que la experiencia educativa sea inclusiva en vez de segregadora.

Reflexionando sobre lo hallado

Como en todo instrumento que explora la subjetividad y las complejas relaciones entre actores y contextos, el Instrumento de Evaluación Psicopedagógica requiere de quien lo aplique, además de la asunción de la diversidad, ya tratada, una cualidad y un requisito. La cualidad es la de tener una gran sensibilidad desarrollada, que dará cuenta de lo que está ocurriendo en el aula, más allá de lo que se ve. El requisito es un conocimiento del desarrollo cognoscitivo y afectivo de las primeras etapas de la vida, para reconocer en cada ítem qué es lo que se está valorando.

De ahí que una capacitación en el uso del instrumento en escenarios naturales, con niños y niñas actuando en sus contextos específicos, posibilita entrar en contacto con la rica diversidad humana, para reconocerla y valorarla dentro de un respeto profundo de su misterio, es decir, más allá de las consideraciones teóricas y generalistas que sobre el desarrollo cognoscitivo y afectivo se explican en la universidad.

El Instrumento de Evaluación Psicopedagógica, IEP, ha mostrado que funciona para valorar cómo se comporta el niño o la niña en relación a cada contexto y cómo esta relación influye en su experiencia educativa.

Con el instrumento, se puede obtener información relevante del alumnado (como sus capacidades y habilidades, intereses, desarrollo afectivo y social) que puede pasar desapercibida al personal docente y que debería conocer para tomarla en cuenta en la utilización de estrategias educativas.

Como ejemplo, tenemos a un niño de 4to de primaria que asiste a una escuela pública de Santo Domingo, grande y de clase media, cuya maestra no conoce sus intereses, ni sus estilos de aprendizaje.

Con la aplicación del IEP pudimos observar que sus intereses son moverse o gesticular y discutir o dialogar; en el primero inter-

viene la inteligencia kinestésica y en el segundo intervienen las inteligencias lingüística e interpersonal, tal como las explica Howard Gardner. También pudimos observar que, como parte de su estilo de aprendizaje, está el levantarse con frecuencia de su asiento.

¿Cómo se relaciona toda esta información? En primer lugar, mediante la entrevista que se le hizo al niño, en la que éste nos expresó que le gustaba jugar al béisbol y que quiere ser pelotero cuando sea grande; de hecho lo observamos practicando este juego en el patio varias veces con gran entusiasmo y energía. Esto lo podemos relacionar con su preferencia por moverse o gesticular (inteligencia kinestésica), pero también lo podemos relacionar con su preferencia por discutir o dialogar (lingüística e interpersonal) ya que el juego de pelota implica un trabajo en equipo y este niño discute y compara la tarea con sus compañeros porque prefiere trabajar en equipo, razón por la cual se levanta con frecuencia de su asiento.

Durante la entrevista, también el niño nos expresó que le gustaba trabajar en grupo porque para él es más divertido hacerlo de esta manera. El trabajo en grupo no forma parte de la práctica de la maestra del niño mencionado anteriormente. Cuando se le preguntó a ella cuáles eran los elementos que le facilitarían el aprendizaje al niño, no supo darnos una respuesta. La maestra toma como una expresión de indisciplina que el niño se levante de su asiento a comentar la tarea. Ella podría mejorar tanto el rendimiento académico del niño como su experiencia educativa y la de ella misma si tan sólo utilizara el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo como estrategias en su práctica de aula.

El instrumento hace evidente las variaciones o semejanzas del ser en cada contexto; pueden o no coincidir los comportamientos o las percepciones que tienen de estos contextos los actores educativos, para la niña o el niño evaluado.

Como ejemplo, en relación a esto, tenemos el caso de una niña proveniente de una escuela pública de la capital, grande, de clase baja, que presenta actitudes de rechazo hacia una maestra porque ésta había sustituido a su maestra habitual. A través de la aplicación del instrumento pudimos saber más sobre el contexto familiar en el que la niña se desarrolla y encontramos que vive sola con su madre

y que, además, ésta casi nunca está presente por razones de trabajo. Es decir, que la niña posiblemente no mantiene una relación estable con una figura adulta que represente autoridad, de modo que le permita desarrollar un concepto de respeto mutuo (como explican autores como Piaget y Maturana). En este caso entre niña y adulto y, a consecuencia de esto, la segunda figura de autoridad, que vendría a ser la maestra, no es merecedora de este respeto para la niña.

La maestra tampoco mostraba interés en tomar alguna iniciativa que pudiera acortar, de alguna manera, la distancia que la niña había establecido entre ambas, permitiendo así que se mantuviera una relación de rechazo mutuo que afectaba tanto a la niña dentro de lo social y emocional, como al adecuado desarrollo de la experiencia educativa.

Si la maestra hubiera contado con un recurso como el instrumento, a través del cual pudiera conocer la situación familiar de la niña, y que le permitiera entender el porqué de su comportamiento, tal vez habría tenido la oportunidad de trabajar con ella de manera que hiciera posible la aproximación de ambas y el restablecimiento de una relación normal maestra-estudiante.

Las pautas y criterios de corrección del instrumento, con sus llamadas de atención a la relación entre ítems y entre los diferentes contextos, posibilitan armar “tramados” de desarrollo cognoscitivo-afectivo particular a cada niño o niña. Es decir, que al igual que el ejemplo anteriormente citado, podemos ver cómo las relaciones o situaciones dentro de un contexto pueden afectar el desenvolvimiento del niño o de la niña en otro contexto.

En este sentido, cabe destacar, sobre todo, la importancia del contexto familiar, ya que representa el primer círculo de socialización, frente al segundo que vendría siendo la escuela, y que concierne particularmente a los niños y las niñas en las edades que abarca el primer ciclo de aprendizaje.

Conforme se va utilizando, el Instrumento de Evaluación Psicopedagógica logra que se profundice la emoción de aceptación de las diferencias en la persona que lo aplica, lo que, consecuentemente, conseguirá ampliar la visión que tiene del ser humano en general.

Se puede mencionar el caso de una niña en silla de ruedas, asistiendo al 1er curso de una escuela grande, clase media, semi-oficial, que fue observada en algunos contextos con el fin de conocer cómo era tratada por los y las demás, tanto alumnos y alumnas como maestros y maestras. Encontramos que se había adaptado rápidamente y de manera adecuada, siendo bien aceptada por quienes la rodeaban, sin que, aparentemente, sufriera ningún tipo de discriminación o favoritismo por su condición, recibiendo el apoyo que necesitaba de las demás compañeras y compañeros de aula a la hora de realizar sus actividades.

El instrumento puede hacer que quien lo utilice conozca las múltiples maneras como discurre la experiencia educativa. Igualmente, irá descubriendo cuán amplio es el abanico de posibilidades para que la experiencia educativa sea promotora de la creatividad, de una buena estima y de producción de saberes significativos.

Un ejemplo de esto es el caso de una maestra de 4to curso de básica de una escuela pública, grande, de clase media, que pedía a sus alumnos y alumnas que trajeran manzanas o naranjas para enseñarles una clase de matemática. En el recreo, las partía y les enseñaba las fracciones.

En otro caso (colegio pequeño, clase baja, público) la maestra de 2do curso utilizaba productos naturales (hojas, frutas, palos de árboles) como ejemplo de números ordinales (contar, etc) y luego utilizaba los mismos para hablar de la fotosíntesis en ciencias de la naturaleza.

La misma maestra daba las clases de lectura con artículos de periódicos que resultaban de interés para sus estudiantes, puesto que eran artículos que ellos y ellas mismas llevaban y comentaban en la clase haciendo que la misma fuera muy divertida.

Otro ejemplo lo constituye una maestra de 1er grado de básica de una escuela pública y pequeña de clase media de nuestra ciudad que con piedritas enseñaba a sus estudiantes las clases de matemática.

El instrumento permite que una maestra que haya comenzado a dar clases en un grado a mitad de año, sea capaz de conocer de

forma más rápida a sus nuevos alumnos y alumnas e, incluso, pueda conocer algunos aspectos inherentes al centro educativo.

Como ejemplo podemos citar a una maestra de 4to grado de básica de una escuela pública y pequeña de clase media de Santo Domingo quien, al momento de aplicar el IEP, tenía solamente dos meses trabajando en la escuela y no conocía para nada a sus estudiantes, ni siquiera la información más fundamental, como por ejemplo con quiénes vivían. También desconocía varios elementos de la escuela y desconocía si había algún psicólogo ó psicóloga en la escuela o si se hacían reuniones de maestros y maestras.

De la misma forma, el IEP puede ser útil si un niño o niña se cambia a un centro educativo nuevo o diferente. La información contenida en el instrumento puede ser de gran ayuda para las maestras y los maestros nuevos, así como para el psicólogo o la psicóloga de la escuela, haciendo menos difícil el cambio para el niño o para la niña.

Parece importante señalar que una de las diferencias que más se pone de manifiesto en las aulas es la de género, más que la cultural o la religiosa. Como ejemplo, pudimos observar en algunas actividades comunes, dentro de los temas abordados en las aulas, que para su desarrollo se exigía una separación entre hembras y varones: como que las niñas debían colorear una figura de rosado y los varones de azul; o el maestro de deportes, que separaba a los estudiantes en dos filas según el sexo y que, notablemente, no era tan exigente con las hembras como lo era con los varones. En este sentido, es importante recomendar que la experiencia educativa no separe los niños y las niñas por su sexo en ningún contexto, ya que en la vida y en el mundo fuera de la escuela, todos y todas tenemos que convivir.

Tomemos en cuenta que, en estas edades, cuando se producen las etapas del desarrollo psico-sexual que plantea Freud, se da de manera natural la integración o separación entre géneros; lo importante es, entonces, dejar que suceda de manera natural y no imponer una organización o clasificación de los y las estudiantes según su sexo.

Estas etapas del desarrollo psico-sexual que propone Freud, como ya vimos, son la etapa oral, la etapa anal, la fálica, la etapa de latencia y la genital. Es durante la etapa fálica cuando empieza

y se da todo el proceso de identificación con su sexo, de cada niño y niña, y el conocimiento del sexo opuesto, a través de los llamados complejos de Edipo, en el caso de los varones, y de Electra para las niñas; en los cuales, de hecho, son de vital importancia las relaciones interfamiliares y la manera como se componen las familias y como se comportan sus actores. Una separación artificial de niños y niñas por su sexo introduce una castración adicional que puede generar fijaciones fálicas o regresiones anales, siendo fácilmente evitable, de trabajarse con los maestros y maestras el conocimiento del desarrollo psico-sexual.

Conclusiones y recomendaciones

El instrumento es un recurso muy valioso para mostrar la complejidad del ser humano que se pone en juego en la experiencia educativa, que no solamente es diverso en relación con otro ser, sino también en relación consigo mismo, ante situaciones o momentos distintos; lo que supone que hay que tomar el tiempo suficiente a la hora de aplicarlo para conocer al niño o la niña que se evalúa. Además, es preciso dedicar el tiempo necesario para que se desarrolle la acción pedagógica del maestro o la maestra con cada niño o niña evaluada.

Todo esto supone una variación significativa del rol y el desempeño del psicólogo o psicóloga en el ámbito escolar, que NO estará en su gabinete esperando le sean referidos los “casos” para aplicarles pruebas estandarizadas que terminen imponiendo un rótulo desacreditador y difícil de eliminar.

El psicólogo o psicóloga educativa que aplique el instrumento obtiene pautas para un nuevo quehacer, participando en la experiencia pedagógica junto al docente. A la par de los criterios de corrección, en el instrumento se han incluido sugerencias para que ambos profesionales enriquezcan las estrategias empleadas en el aula de clases y se promueva la utilización de revistas y materiales, elaborados especialmente para contribuir a desarrollar la creatividad, alta estima y relaciones responsables y amenas.

El instrumento también funciona como un “examen de conciencia” para la maestra o el maestro, cuando al solicitarle información sobre aspectos diversos del niño o la niña evaluada reconoce

desconocerlos. Desde ese mismo momento, empieza una reflexión comprometida hacia un cambio que, si no se desvirtúa, con excusas como que “son muchos niños” o que “hay demasiado que enseñar”, favorecerá una verdadera formación de los y las estudiantes, en vez de la consabida preocupación por llenarlos de información.

De la misma forma en que este instrumento sugiere a los maestros y a las maestras los factores que pueden mejorar en su labor docente, de manera indirecta sirve para hacer sugerencias que puedan mejorar la relación familiar de un niño o una niña que presente deficiencias debido al poco apoyo que recibe de su familia.

Una vez finalizada la aplicación del instrumento en las 8 escuelas, de variadas características, como ser públicas o privadas, grandes o pequeñas y de clase media, alta o baja, nos preguntamos cómo es posible que las maestras y los maestros empleen la misma metodología homogeneizadora, poco participativa, nada creativa y centrada en la verbalización; metodología que para el nivel de desarrollo mental de los niños y las niñas no resulta significativo, no promueve la autonomía y, con todo esto, lo que consigue es que los y las estudiantes desarrollen una baja autoestima.

Las y los docentes están reproduciendo la manera como fueron formados, no obstante recibieran información valiosa sobre el desarrollo de los niños y las niñas y de cómo ser maestros o maestras diferentes. Durante nuestra presencia en las aulas, en ocasiones advertimos que utilizaban recursos diferentes a la explicación verbal o escrita o que ponían trabajos en equipo o cualquier otra interesante “novedad” que, sin embargo, quedaban en evidencia por la confusión que se creaba en la clase o por las informaciones recogidas en la entrevista al niño o la niña evaluada, lo que revelaba su afán por mostrarnos como cotidianas prácticas educativas muy poco frecuentes.

La experiencia educativa debe adaptarse a las diferencias que existen entre niños y niñas, y no son ellos y ellas quienes deben adaptarse al sistema educativo. Tal vez es importante plantear sugerencias sobre de qué manera el sistema educativo puede realizar este cambio, o en cuáles elementos o situaciones se debe manifestar esta “adaptación”.

Por ejemplo, determinar si la eliminación de los exámenes como método de evaluación es una opción o si, como hemos explicado, hay que reorientar el papel del psicólogo o la psicóloga y su interacción con la maestra.

Sin ser exhaustivos, nos atrevemos a hacer sugerencias como las siguientes:

Fomentar un ambiente participativo, es decir, de discusión y formulación de preguntas. El espíritu crítico es una característica clave que se desarrolla en las etapas por las que atraviesan los niños y las niñas que asisten al primer ciclo de educación básica, pero que necesita de un clima de apertura. En la actualidad, el contexto del aula y su funcionamiento interno se basa en la repetición casi literal de lo que dice el maestro o la maestra o de lo planteado en los textos. La discusión es prácticamente inexistente y formular una pregunta puede interpretarse como un acto de indisciplina o, lo que es peor, como ofensa personal a la maestra o el maestro.

En una escuela grande, pública, clase media, un estudiante preguntó a la maestra el porqué de una frase que ella había escrito en la pizarra. La maestra lo mandó a callar ofendida. La manera como el estudiante hizo la pregunta, tímidamente, casi pidiendo disculpas, denotaba sus pocas esperanzas de obtener una respuesta. Obviamente, no era la primera vez que alguien era mandado a callar por la maestra por hacer pública su curiosidad.

Muy relacionada con lo anterior estaría la sugerencia de ofrecer alternativas a las “verdades absolutas”. Con la discusión y el trabajo en equipo fomentando los diferentes puntos de vista, se promovería este “espíritu relativista”, que es parte esencial en la formación de criterios propios. Ejemplos de estrategias serían, en la clase de historia, presentar diversos puntos de vista sobre un mismo hecho; o en la clase de lenguaje, tratar el significado que existe más allá de las palabras (una frase es más que la suma de sus palabras), intencionalidad, sinonimia (que no es el mismo significado).

Otra sugerencia sería lo que llamamos “concretar lo abstracto”, que quiere decir utilizar medios concretos (sean naranjas u hojas de árboles) para evidenciar lo que son conceptos abstractos (los números, el cero, suma, resta, etc.).

Deseamos resaltar que la separación forzada y arbitraria entre los sexos, así como la legitimación de estereotipos dentro de un contexto escolar es evitable trabajando con maestras y maestros las etapas del desarrollo infantil, para que profundicen en su conocimiento como parte de un desarrollo natural y deseable.

También creemos necesario señalar que cuando enfatizamos que la experiencia educativa promueva la creatividad, no estamos diciendo que todas las clases sean de dibujo, pintura, baile o teatro. Lo que estamos es reconociendo las diferentes inteligencias, como aprendimos junto a Howard Gardner, y de cómo ellas atraviesan un período literal, justamente durante los años de la escolarización primaria, pero que necesita ser superado promoviendo la apertura necesaria para reconocer cada inteligencia, cómo se manifiesta y con qué expresión artística está asociada.

Para finalizar, queremos destacar que el instrumento resulta pertinente para la acción psicológica que, desde el Área de Psicología Educativa en el INTEC, promovemos se realice dentro de las escuelas. Como resultado de esta experiencia de investigación, se pretende recomendar que los y las estudiantes que cursen las asignaturas del área utilicen el instrumento en prácticas en escuelas, de manera que fomenten una conciencia ética entre ellos y ellas, al igual que entre el personal de los centros educativos en los que trabajen, que valoren las diferencias humanas, promoviendo una educación flexible que se adapte a cada niño y niña, atendiendo así a la diversidad.

De esta manera buscamos borrar las líneas tradicionalmente rígidas entre el contexto escolar, familiar e intra-personal y destacar la importancia del/a psicólogo/a como ente pro-activo en el desarrollo de estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad, en lugar de limitarse a diagnosticar a los niños y las niñas que ya han sido identificadas como un “problema”, porque no se ajustan al sistema homogeneizante que impera en la experiencia educativa.

Bibliografía

Andujar, C. y Hernández, R.: “Desarrollo de escuelas inclusivas: experiencias demostrativas”. Artículo extraído del informe final de la investigación del mismo nombre. UNESCO y Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana. 2000.

Andujar, C.; Scheker, A. y Hernández, R.: “Atender la diversidad en la experiencia educativa del Nivel Básico” en Innovaciones Curriculares. Publicación del Primer Congreso Internacional de Innovaciones Educativas. Instituto APEC de Innovaciones Educativas. República Dominicana. 1998.

Castellanos, P. L.: “Los problemas cuasiestructurados y algunas técnicas para el abordaje de lo subjetivo en el estudio de la situación de salud”. Borrador para OPS/OMS. República Dominicana. 1989.

Hernández M., R.; Andujar S., C.; Scheker M., A y Amiama E., C.: Cuadernos: Educación en la Diversidad. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana. 1999.

- No.3: Algunas estrategias para trabajar en el aula
- No.4: Adaptaciones curriculares
- No.5: Estrategias para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura
- No.6: Proyecto de aula

Hernández, R.; Andujar, C.; Scheker, A.; Pérez, M. y Amiama, C.: Instrumento de Evaluación Psicopedagógica. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana. 2000.

Hernández, R. Y Andujar, C.: Valoración del Desarrollo Socio-Afectivo. Instrumento, resultados y conclusiones. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana. 1999.

Maturana R., H.: Conferencia: ¿Niño limitado o niño diferente? En El Sentido de lo Humano. Cuarta Edición. Hachette. Chile. 1992.

Tonucci, F.: Entrevista. En: Hacer Escuela. Revista de educación de la escuela Mundo Nuevo. Año 14. No.11. Argentina. Agosto 1992.

Samaja, J.: “La combinación de métodos: pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario”. Revista: Educación Médica y Salud. Vol. 26. No.1. 1992.

Vincent. M.; Camilo, O.; Hernández, R.; Andujar, C. et al: Perfil del Estudiante Dominicano del Nivel Básico. Serie Investigación Educativa. No.6. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana. 2002.

Recibido: 12/01/07.
Aprobado: 09/05/07.