

Desafíos de la evaluación psicopedagógica en el contexto escolar nacional

Por Claudia Fuenzalida, Académica Pedagogía en Educación Diferencial
Facultad de Educación UAH



La evaluación psicopedagógica es una instancia presente en cualquier contexto escolar y se enmarca en las decisiones que toma la escuela para responder a la diversidad de sus estudiantes y sus necesidades educativas. Tomar distintas medidas de apoyo, supone realizar una evaluación que permita identificar las competencias y características de un estudiante que no progresa adecuadamente en su trayectoria escolar, valorando a la vez los elementos externos e interactivos en la situación educativa que facilitan u obstaculizan el avance del estudiante.

Este artículo presenta una crítica a las prácticas actuales de evaluación diagnóstica que se realiza en las escuelas, especialmente en el trabajo que se desarrolla en el marco de los Programas de Integración Escolar. Visualiza algunas situaciones cotidianas que obstaculizan y transgreden los principios y propósitos de la evaluación psicopedagógica en un paradigma inclusivo, para luego reflexionar respecto a algunas condiciones generales, más bien en el ámbito institucional, que podrían contribuir a la mejora de los procesos de evaluación, evitando la estigmatización por un lado, y alineando los resultados con una propuesta de intervención concreta, individualizada e integral.

Si bien con la vigencia del DS 170, se concretiza un anhelo ampliamente esperado desde la educación especial, ya que entrega financiamiento para el desarrollo de procesos de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, se reconoce también que algunas de sus definiciones y orientaciones dan cuenta de un modelo médico, que refuerza las etiquetas diagnósticas y retrocede respecto de los avances actuales en la concepción de las dificultades escolares (Cisternas, Alarcón y Alegría, 2013; Fundación Chile, 2013; Peña, 2013, Ramos, 2013, Tenorio y Rosas, 2015; Muñoz M., López, M., & Assaél, J. 2015, Apablaza 2017).

En efecto, la normativa establece la obligación de usar y justificar la incorporación de estudiantes a los Programas de Integración Escolar con instrumentos de corte normativo y estandarizados, más

aun, estableciendo un nivel de rendimiento determinado para que un establecimiento pueda impetrar la subvención correspondiente por un estudiante; obliga a la vez -en la misma reglamentación- a considerar una variedad factores contextuales, en una mirada integral del estudiante, reconociendo tanto sus fortalezas como dificultades, con una orientación a brindar apoyos a través de la enseñanza. De esta manera, el decreto 170/09, al referirse a la evaluación diagnóstica en su artículo 2 establece como un propósito esencial:

“...aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.”

Esta visión responde a la actual mirada sobre las dificultades escolares, ya no centradas en el déficit, sino en la importancia que tienen las dinámicas organizacionales de la escuela y sobre todo, las interacciones que se ejecutan al interior de aula, que actúan como factores desencadenantes y modeladores de éxito y fracaso escolar (Cisternas, Alegría y Alarcón, 2013). En este sentido, adhiere al concepto de evaluación psicopedagógica propuesto por Colomer, T., Masot, M. y Navarro, I., como un proceso que permite:

“(...) disponer de información relevante en relación, no tanto con las dificultades que presenta un determinado alumno o grupo de alumnos, un maestro o unos padres, sino a sus capacidades y potencialidades. Así pues, no hablamos de hándicaps ni de dificultades, sino de necesidades educativas del alumnado.” (2005, p. 13).

Siguiendo a Báez (1989), lo que está en juego en las decisiones de evaluación diagnóstica son dos enfoques. El primero, centrado en el estudio del caso, con rasgos reduccionistas donde el análisis es individual, busca las causas del fracaso en el estudiante y analiza variables centradas en el rendimiento académico, descartando otros aspectos relevantes y aislándolo del contexto escolar y general. Mientras, un segundo enfoque de carácter multidimensional y ecológico abarca el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto situacional y recoge información de múltiples aspectos tanto del sujeto como del entorno y su relación.

Sin embargo, con el fin de asegurar el uso y distribución de los recursos, el Decreto 170 se vuelve hacia un modelo de distinción de las dificultades basado en el déficit, justificado por instrumentos que dan evidencia cuantitativa con referentes normativos de las dificultades de aprendizaje: “rinde por lo menos dos desviaciones por debajo del estándar esperado para su nivel de edad, de inteligencia y de escolaridad”¹. Esta reglamentación, ha prevalecido en la selección de estrategias e instrumentos de diagnóstico y ha llevado a un empobrecimiento del proceso evaluativo como se describió anteriormente.

En estos términos, junto a la condición de ciertos parámetros estadísticos o cuantitativos y/o el juicio experto de un profesional del área médica que certifique el diagnóstico, exige también en todos los casos una evaluación psicopedagógica integral que dé información respecto de las

¹ DS 170/09 Título III, Párrafo 1º, Artículo 29, letra b.

capacidades y necesidades de apoyo del estudiante, y las barreras escolares y/o familiares que definen sus dificultades y avances. Más aún, incluso en estos casos tampoco sería suficiente una categoría diagnóstica más que como un antecedente, ya que como lo establece el propio Ministerio, el diagnóstico del estudiante no determina su ingreso al programa, sino que, además es necesario que su aprendizaje sea afectado de manera significativa y por tanto genere necesidades o ayudas específicas en el ámbito escolar (MINEDUC, 2016).

Además, otro punto esencial de la evaluación y de bastante consenso entre los investigadores (Coll y Orrubia, 2002; Monereo, Castelló y Gómez, 2009; Perrenoud, 2008; Martin, 2010), refiere al sentido o propósito de la evaluación como un continuo de la enseñanza, que a su vez, debe permitir al educador identificar el tipo y la calidad de las ayudas que necesita promover para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para determinar estos apoyos, es preciso determinar condiciones y competencias del estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje. Ninguna construcción puede partir sin un piso de soporte donde levantar los apoyos.

En suma, los procesos de evaluación diagnóstica o psicopedagógica en una perspectiva actual y desde un paradigma inclusivo, implican la elección o construcción y aplicación de instrumentos que permitan identificar fortalezas, potencialidades y necesidades de apoyo de los estudiantes y llevar un seguimiento al progreso en la trayectoria educativa, desde una perspectiva ecológica e interdisciplinaria.

Evaluación diagnóstica o psicopedagógica ¿Qué estamos haciendo en las escuelas?

A través de la experiencia personal como docente y también de la observación reportada por las/los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial que realizan sus experiencias laborales en distintos establecimientos educacionales, se observa una serie de debilidades en la administración del proceso de evaluación psicopedagógica. Algunos de estos aspectos corresponden a vicios de aplicación por condiciones de los propios sistemas educativos, relacionados, sobre todo, a la necesidad de simplificar y reducir el exceso de tareas docentes de los profesionales a cargo. Pero también, algunos de ellos atañen a las características de los instrumentos seleccionados para la evaluación. Se trata de una serie de características de la evaluación psicopedagógica que están presentes en las escuelas y tensionan sus sentidos y propósitos:

A. Proceso dominado por instrumentos estandarizados y procedimientos extensos que abruma a los estudiantes. Frecuentemente el instrumento utilizado necesita de un periodo de aplicación extendido, ya que está compuesto por varias pruebas formales, la mayoría o todas ellas de papel y lápiz, con procedimientos estructurados y poco flexibles con el objeto de cumplir las condiciones de su estandarización. Por lo general, los niños con problemas de aprendizaje tienen una disposición negativa hacia las evaluaciones porque son una fuente de frustración al percibir su desfase en las distintas tareas que le son propuestas; y que muchas veces exceden ampliamente sus conocimientos reales, por el rezago escolar que presentan.

- B. Aplicación colectiva que invisibiliza las competencias del estudiante durante el proceso de examen.** En algunos establecimientos educacionales, y como una forma de responder al agobio de los docentes frente a la gran cantidad de labores técnicas y administrativas que deben desarrollar, se privilegia la aplicación colectiva de instrumentos estandarizados. No es accidental ver grupos de estudiantes de un mismo nivel escolar ubicados en una sala o en biblioteca resolviendo a la vez una prueba que permite determinar si cumple con las categorías cuantitativas para ser incorporado al programa de integración. Si bien, este procedimiento se admite dentro de las condiciones del instrumento, no permite la observación directa de cómo el estudiante enfrenta y responde a las distintas tareas propuestas, información valiosa que ayuda a entender de manera más integral cómo afronta las dificultades el niño o niña y a definir estrategias para asegurar su aprendizaje.
- C. Los procedimientos colectivos dificultan el rapport o relación de confianza entre el evaluador y el estudiante.** Los niños y jóvenes que presentan dificultades en su aprendizaje escolar han vivenciado diversas situaciones de fracaso y discriminación, por lo que generalmente presentan problemas de autoestima y conducta. Por ello, es muy relevante en la relación con su evaluador, establecer un ambiente de confianza, cercanía e interacción uno a uno, que permita al niño exponer su trabajo. Las educadoras o educadores reconocerán conductas de niños que expresan su decepción y abatimiento, abandonando el trabajo, tendiéndose sobre su hoja de trabajo, escondiendo la cabeza entre sus brazos con su respuesta común: “¡No sé!”
- D. La evaluación se centra en el resultado descuidando los procedimientos que utiliza el estudiante durante el proceso.** Varios de los instrumentos utilizados en la evaluación psicopedagógica, sobre todo aquellos que se aplican de manera grupal, centran sus resultados en los productos finales de los estudiantes, desaprovechando la información que se puede obtener a través de la observación directa del niño al momento de analizar y enfrentar las tareas. Además, no dan pie para explorar las respuestas del estudiante frente a otras variables como son los apoyos con distintos materiales o la interacción con el evaluador. Estrategias destinadas a la reflexión de los estudiantes, tales como solicitar la argumentación o intencionar una contra-sugestión, permiten explorar la efectividad de distintas ayudas. Este tipo de información es vital para el educador al momento de planificar los soportes que necesita el estudiante, y con ello, atenuar el efecto de ciertas barreras al enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, que de usar la forma tradicional de evaluación se invisibiliza.
- E. Los resultados entregados en áreas de aprendizaje curriculares son globales y generales.** Debido a la orientación de varios de los instrumentos utilizados al desempeño final del estudiante y su diseño en base a referentes normativos y/o a criterios de desempeño general, la información respecto a las capacidades del estudiante es vaga e ignora en muchos casos las reales competencias del niño, al igual como lo plantea Ibáñez (1996). Los resultados entregan una comparación del sujeto respecto a su desempeño en relación a un grupo de estudiantes correspondientes a un mismo nivel escolar o edad. Con esta información podemos concluir si el

rendimiento del niño se encuentra sobre, bajo o dentro de un rango esperado según las normas de estandarización en áreas generales del conocimiento, como son: lectura, escritura, conocimiento matemático, resolución de problemas, por ejemplo. Pero, no identifica los aprendizajes reales en cada una de estas áreas.

Un resultado general en el área de lectura o matemática suele estar dado por necesidades de aprendizaje y apoyos de diferente naturaleza. Por ejemplo, un estudiante que no ha concluido la adquisición del proceso lector es distinto en sus características de un niño con una baja fluidez que no logra concluir textos de extensión moderada, y también difiere de otro que si decodifica pero no identifica información relevante o específica. Todos ellos pueden presentar una puntuación muy baja en pruebas de lectura, pero evidentemente los apoyos que necesitará son de naturaleza muy dispar. Por tanto, la información de los resultados normativos es de poca ayuda cuando se piensa en la evaluación como una forma de nutrir la enseñanza y derribar barreras para el aprendizaje.

- F. *La aplicación de los instrumentos de evaluación condicionada a tiempos estrictos de respuesta impide discriminar si las dificultades detectadas se deben a la falta de un dominio conceptual o a la falta de adecuación al tiempo.*** Esta es otra condición que puede llevar a error en la consideración de la naturaleza de las capacidades y dificultades del estudiante. Frente a preguntas o tareas no resueltas, ¿cómo podemos asegurar si corresponde a dificultades con la comprensión del ítem, problemas con los desempeños requeridos o simplemente se debe a que no se adecua al tiempo asignado por el instrumento? La pregunta que debemos hacernos dice relación con las supuestas dificultades del estudiante. Podemos decir que hay una falta de competencia por parte del niño, o hay una condición estructural de la escuela que actúa como una barrera. La persistencia de organizar las actividades en la sala de clases de manera *simultánea* y *homogénea* –todos desarrollan la misma actividad en un mismo momento y con igual extensión temporal- discrimina las particularidades de los estudiantes y genera dificultades para desarrollar y demostrar sus reales competencias (Baquero, 2000). Son muchos los ejemplos que se pueden consignar en relación a cómo por una consideración al tiempo de desempeño estipulado se pueden ocultar nuevamente las reales competencias del estudiante.
- G. *Cuando los instrumentos diseñados por niveles o grados son aplicados sin flexibilidad no es posible visualizar las reales competencias de estudiantes con rezago o desfase escolar.*** Los instrumentos diseñados por cursos o grados (un ejemplo es la batería EVALUA) rara vez consideran aprendizajes con dificultades menores abordados en niveles anteriores. De esta manera los estudiantes con rezago, fracasan reiteradamente en las tareas esperadas para su nivel escolar y no es posible identificar sus competencias reales. Ningún reporte de evaluación debe basarse exclusivamente en las dificultades del sujeto, por el contrario, debe dar luces respecto a las fortalezas del estudiante que permitirán iniciar una estrategia para avanzar en sus aprendizajes.

H. *Uso de sistemas tecnológicos que tabulan e informan los resultados del estudiante de manera mecánica y general.* En el último tiempo han aparecido algunos sistemas de valoración de resultados y elaboración de informes asociados a instrumentos estandarizados. Su finalidad es disminuir la carga de trabajo del educador diferencial en el proceso de evaluación diagnóstica. Sin embargo, estos programas acentúan muchos de los problemas descritos con anterioridad. En primer lugar, se realiza el traspaso de las respuestas seleccionadas por el estudiante de manera mecánica y es el propio sistema el que califica un total de respuestas acertadas y erróneas, para luego traducirla a una norma estadística asociada al instrumento. En este modelo, el examinador “no necesita revisar el trabajo del estudiante” por tanto no percibe cuáles son las tareas que logra realizar ni cuáles son las tareas en que falla y menos la naturaleza de estas. Como segundo punto, el sistema entrega un informe que considera los resultados del estudiante según una norma estadística que califica el desempeño general por áreas de conocimiento o competencias, pero realiza una caracterización global y vaga de los desempeños del estudiante que no permiten levantar información para planificar y desarrollar los apoyos específicos para el estudiante.

Desafíos y propuestas para mejorar los procesos de diagnóstico en el sistema escolar

Las situaciones descritas, los requerimientos dados por el DS 170, las condiciones de trabajo de los docentes en la escuela y las actuales tendencias al desarrollo de procesos tecnológicos que simplifican las tareas del educador, ponen en jaque la evaluación psicopedagógica como una herramienta al servicio del aprendizaje, la participación y el progreso de los estudiantes en la escuela.

Como una forma de evitar o sobredimensionar el diagnóstico o medición psicopedagógica para categorizar a los estudiantes, los Programas de Integración Escolar podrían definir los cupos con evaluaciones integrales en base a las capacidades y necesidades de apoyo de los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje y de manera independiente a un diagnóstico o rótulo. Esta forma no es nueva, la política que inspiraba los Grupos Diferenciales a finales de la década de los años noventa en las escuelas funcionó bajo esta lógica, en base a la definición de las necesidades educativas de los estudiantes. De esta manera, los profesionales podrían actuar con mayor libertad al seleccionar procedimiento de evaluación, que de paso entregarían más información respecto a las ayudas que son necesarias para los estudiantes.

Los programas de integración escolar están delimitados por cupos por cada curso, asegurando la contratación de un educador/a diferencial con un total de horas semanales también establecida. En estos términos, parece posible que la forma de determinar a los estudiantes que requieren apoyos sea por una descripción más abierta, no necesariamente a través del uso de una norma estadística, sino de la naturaleza y urgencia de brindar apoyos.

Respecto a este tema, Allen Frances, psiquiatra presidente del grupo de trabajo del DSM IV², realiza una crítica justamente a la forma como la escuela presiona al sistema de salud para conseguir diagnósticos para estudiantes y así poder impetrar recursos estatales para su atención. *“Sería mejor que las decisiones escolares no estuviesen tan estrechamente vinculadas a un diagnóstico psiquiátrico desarrollado originalmente con fines clínicos, no educativos en absoluto”*, al referirse a la presión que se recibe desde el ámbito educacional y que lo presenta como uno de los elementos que han contribuido al sobre diagnóstico en área de la salud mental. *“Las prestaciones escolares deberían basarse en necesidades académicas, no en un diagnóstico psiquiátrico.”* (Frances, 2014, p. 181).

Por otro lado, la penetración sobrevalorada de procesos tecnológicos en el sistema escolar, que por cierto colaboran, pero no sustituyen la labor pedagógica y responsabilidad profesional; que ha sido estudiada como fenómeno desde las políticas educativas (Hargreaves y Shirley, 2012), también se presenta como un elemento estructural que influye en la selección de estrategias a la hora de realizar la evaluación psicopedagógica. Es muy apreciado por profesores y equipos escolares, que por lo general se encuentran sobrepasados en sus labores y buscan la eficiencia el uso de instrumentos evaluativos sofisticados, de fácil aplicación (sólo papel y lápiz), que entregan variadas tabulaciones en que se compara el rendimiento de los estudiantes, y que además pueden ser aplicados de manera colectiva. Más aún si tienen la posibilidad de entregar un informe digital que reduzca el tiempo de revisión y elaboración del informe profesional. Sin embargo, como lo revisamos, en su mayoría estos instrumentos no logran identificar información precisa respecto a las características y la naturaleza de los apoyos que serán necesarios de implementar.

En suma, las prácticas como las descritas en este trabajo, obstaculizan el aprendizaje y progreso de los estudiantes y se encuentran muy alejadas del “espíritu” del marco legal actual (pese a sus contradicciones), y también de los propósitos de una evaluación integral y ecológica. Por esto, es clave mantener un proceso de reflexión y análisis de nuestras propias prácticas de evaluación con el fin de potenciar, desarrollar y promover el aprendizaje, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Más aún, transferir esta vigilancia crítica a las orientaciones y propuestas emanadas de distintas instituciones analizando sus principios hegemónicos, y sobre todo sus consecuencias en la labor docente y el bienestar de todos los estudiantes en la perspectiva de avanzar hacia una educación más inclusiva.

² DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) y contiene descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales.

Bibliografía

Apablaza, M. (2017). *Prácticas 'Psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias*. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <https://dx.org/10.5027/psicoperspectivas-vp16-issue3-fulltext-1063>

Báez, B. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 71-81.

Baquero, R. (2000). *Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual*. En Avendaño y Boggino (comps) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario: Homo Sapiens.

Cisternas, T. y Alegría, M. (2013). *Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: repensando las dificultades*. Cuaderno de Educación Nº 56. Facultad de Educación, UAH.

Cisternas, T., Alegría, M. y Alarcón, P. (2013). *Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las dificultades*. Cuaderno de Educación, 56, octubre 2013. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Coll, C. y Orrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Cuadernos de Pedagogía 318, 50-54.

Colomer, T., Masot M. & Navarro I. (2005) *La Evaluación psicopedagógica* En: Sánchez-Cano, Manuel y Bonals, Joan (Coords.) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

Duk, C., Terán, L., Valladares, M., Manríquez, K. y Parra, V. (2012) *La evaluación material de estudio adaptado*. PAC, MINEDUC.

Echeita, G. (2013). *Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto"*. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

Frances, A. (2014) *¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la psiquiatría*. 1ª Ed- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ariel.

Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía La cuarta vía, El prometedor futuro del cambio educativo*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Cuaderno de Educación Nº 82, 2019

Artículo

Ibañez, N. (1996). *La Evaluación en una nueva perspectiva*. Revista Estudios Pedagógicos 22, 53-59

Martín, E. (2010). *Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación*. TRIBUNA ABIERTA CEE Participación Educativa, 13, pp. 127-133

MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial.

MINEDUC. (2016). *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General.

Monereo, C., Castelló, M. y Gómez, I. (2009). *La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones*. En Monereo, C. (coord.) *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Muñoz M., López, M., & Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* Psicoperspectivas, 14(3), 68-79.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Peña, M. (2013). *Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 12(2), 94-103.

Ramos, L. (2013). *Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(2), 37-46.

Rosas, R. y Tenorio, M. (2015). *¿Cómo superar los problemas de evaluación de niños con limitaciones cognitivas en Chile?* Serie Temas de la Agenda pública, 80, junio 2015. Centro de Políticas Públicas UC.

Sánchez-Cano, M. y Bonals, J. (Coords.) (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.