

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: ¿INSTRUMENTO DE CLASIFICACIÓN O EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE?

María Luisa Granata

Marisa Labayén

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Ferran Carreras Tudurí

Universidad de las Islas Baleares

INTRODUCCIÓN

Las formas de concebir y practicar la evaluación de los alumnos en el campo de la Educación Especial han ido sufriendo cambios a lo largo de la historia. Se ha pasado de enfoques cuantitativos centrados en los resultados, a enfoques más cualitativos centrados en los procesos. Ha pasado de ser una instancia para clasificar alumnos y averiguar lo que no saben y pueden llegar a saber, a un proceso dirigido a apoyar la toma de decisiones sobre su situación de aprendizaje. Como es lógico, el cambio en la concepción de evaluación trae aparejado cambios en los procedimientos para llevarla a cabo.

Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva con diversas metodologías o técnicas para realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad, y del progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El propósito de nuestro trabajo no es abordar toda la problemática de la evaluación en Educación Especial, compleja en sí misma, sino reflexionar acerca de las funciones y características de la evaluación inicial o diagnóstica, con finalidad educativa en el contexto de la escuela. Asimismo resaltar que esta práctica y el concepto que se tenga de ella se fundamenta siempre en un marco teórico de referencia que articula las concepciones de inteligencia, desarrollo, aprendizaje y enseñanza que se sustenten.

Las ideas que a lo largo del tiempo nos han ido impregnando sobre qué es y qué no es la deficiencia, como así también las teorías y creencias sobre sus causas e implicaciones sociales son fundamentales a la hora de comprender la educación especial, más allá de sus técnicas.

Para cerrar esta breve introducción conviene decir que las reflexiones que aquí exponemos se apoyan en conceptos y teorías que hemos ido construyendo a partir de nuestras prácticas investigadoras y docentes.

VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El cambio de paradigma de la educación especial, en la transición del modelo

médico y psicométrico orientado al déficit a un enfoque más educativo, se fundamenta en varios conceptos claves de los cuales vamos a destacar aquí el de necesidades educativas especiales. Consideramos que las necesidades educativas especiales tienen su origen en la interacción alumno-contexto, de modo que no nacen directamente del alumno. Asumir este carácter interactivo de las necesidades educativas especiales implica, a su vez, aceptar también su carácter relativo. Por lo tanto no tienen entidad en sí misma ni se pueden valorar partiendo del déficit. En cuanto a la relatividad se pone de manifiesto que las dificultades de un alumno no pueden establecerse de forma determinante o definitiva, sino que dependen de las particularidades del alumno en un momento determinado y en un contexto determinado.

Desde esta perspectiva es evidente que las causas y la magnitud de las dificultades de aprendizaje, así como también las necesidades que presentan los alumnos hay que buscarlas en la interacción del alumno considerado integralmente, con el contexto (escuela, currículum, familia, sociedad); superando la antigua controversia entre las posturas centradas en el déficit y las centradas en el ambiente.

No es conveniente a nuestro juicio establecer categorías entre los alumnos según sus condiciones personales, sino centrarse en las condiciones que afectan a su desarrollo personal y que justifican identificar cuáles son las ayudas específicas que necesita. Si se comparte este enfoque la evaluación de las necesidades educativas especiales debe enfatizar el análisis de la singularidad de situaciones concretas y de todos aquellos factores cognitivos, motivacionales, emocionales, familiares, sociales que relacionados permitan comprender y significar la problemática del aprendizaje y valorar las necesidades educativas de los alumnos.

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INICIAL

Enseñar implica evaluar. La evaluación diagnóstica inicial es un proceso de recogida, análisis y valoración de toda la información relevante sobre el alumno y sobre el contexto —ambos en interacción— para comprender en cada caso particular el significado, la causa y la modalidad de la dificultad de aprendizaje. Todo ello con el afán de fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y tipo de ayudas que los alumnos puedan precisar.

El diagnóstico como punto de partida

El diagnóstico como punto de partida es una hipótesis de trabajo porque sus resultados no son conclusiones cerradas, estáticas, como tampoco rotulan y encasillan al sujeto. Lo importante aquí es conocer cómo piensa y cómo aprende ese sujeto y qué dificultades tiene para ello. También importa saber qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y qué tipo de apoyos ha necesitado. Al mismo tiempo también es necesario estimar el peso que cada factor investigado tiene en la ocurrencia del problema de aprendizaje

Desde esta perspectiva la finalidad del diagnóstico no consiste sólo en evaluar —pongamos por caso— los problemas de la percepción, la atención y la memoria, sino lo que interesa es analizar el proceso que sigue el sujeto para llegar a sus producciones e identificar cómo las funciones cognitivas deficientes obstaculizan la aparición de nuevos conocimientos, estrategias, etc.

La utilización de pruebas pedagógicas como exploración individual permite obtener información sobre sus competencias en las diferentes áreas del currículum teniendo como referente el proyecto curricular de la escuela. También permite conocer las estrategias que utiliza para abordar las tareas, en cuáles manifiesta más interés, en qué condiciones trabaja mejor, y qué estrategias utiliza frente a una dificultad. Es importante señalar aquí que estos datos deben ser relacionados con lo que podemos denominar *situación problema* que hace referencia a una situación que se hace presente en la vida del sujeto y del grupo familiar y que actúa también como obstáculo, tanto en el avance del conocimiento como en otros aspectos de la vida de los mismos.

La focalización de la situación problema es muy importante porque permite comprender los factores intervinientes en la génesis de esa situación problema, constituyendo a la vez una hipótesis o un conjunto de hipótesis que orientan la acción educativa.

El diagnóstico como momento de intervención en sí mismo

Consideramos que el diagnóstico es un momento de intervención en sí mismo. Se interviene desde el inicio cuando el objetivo es investigar la capacidad de pensamiento en acción, en términos vigotskyanos indagar en la zona de desarrollo potencial o lo que es lo mismo el potencial de aprendizaje. Nos adherimos a este enfoque socioconstructivista del diagnóstico que subraya la interacción docente-alumno y los procesos de mediación que son especialmente importantes cuando se trabaja con personas con necesidades educativas especiales, precisamente porque necesitan más procesos de “andamiaje” que los alumnos sin dificultades. Serían —en otros términos— *los formatos de interacción* de los que habla Bruner (1988). Precisamente este autor expresa que el tutor desempeña la función crítica de andamiar la tarea de aprendizaje para hacerla posible para el niño. Pero este andamiaje sólo se puede producir en el contexto de una interacción verdadera.

Desde esta perspectiva podemos decir que en la evaluación inicial también interesa lo que un niño puede realizar con la ayuda de un adulto u otro niño y esto importa porque en estas situaciones pone de manifiesto habilidades y estrategias que están en proceso de desarrollo (inteligencia dinámica). En definitiva se trata de trabajar en la zona de desarrollo potencial interviniendo de maneras diferentes: aportando distintos materiales, preguntando, proponiendo, suministrando pistas, etc.

En todos los casos el objetivo fundamental de la intervención pedagógica es evaluar si a partir de la misma se moviliza el pensamiento y si se posibilita un mayor o

más rico despliegue cognitivo. Así la evaluación diagnóstica se convierte en *una experiencia de aprendizaje*.

Los diversos niveles de producción que plantean los alumnos con necesidades educativas especiales exigen ir modificando permanentemente las estrategias diagnósticas ya que lo que ha sido útil para investigar algo en un niño puede no serlo en otro.

También es importante decir que las técnicas de recogida de información como las observaciones y entrevistas que se realizan en los primeros momentos del diagnóstico llevarán a trazar la estrategia para proseguir. De este modo se irán seleccionando otros instrumentos para corroborar, descartar o replantear las elaboraciones dedicadas a reconstruir la historia del sujeto y las interpretaciones de su problemática.

El diagnóstico así entendido se convierte en un método de investigación y de indagación que utiliza un conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos desde una perspectiva amplia, contextualizada, y de flexibilidad metodológica. Por lo expresado volvemos a subrayar aquí, la idea de proceso en el sentido que no debe esperarse la culminación del diagnóstico para tomar decisiones sino que por el contrario se trata más bien de utilizar las informaciones que en cada momento va proporcionando la reflexión sobre los datos, para tomar decisiones que permitan ir introduciendo los cambios necesarios.

A lo largo de este proceso los datos y asociaciones van confluyendo y relacionándose, produciendo síntesis que son a su vez nuevas hipótesis provisionales para seguir trabajando.

DE LA PRÁCTICA DEL DIAGNÓSTICO A LOS ENFOQUES TEÓRICOS

Es evidente que si se acepta lo que hemos venido planteando hasta aquí se advierte que la evaluación de la capacidad de pensar y razonar de una persona no puede llevarse a cabo a través de los tests clásicos de inteligencia. Este enfoque evaluativo pretende la descripción y clasificación del comportamiento del niño e incluso la predicción de su actuación en determinados ámbitos. Leontiev (1.973, 81-98) dice, refiriéndose a la evaluación diagnóstica del niño deficiente mental, que los tests de inteligencia, al limitarse únicamente a establecer qué pruebas ha contestado bien el niño y cuáles mal, sin ilustrar de ningún modo las características de los propios procesos mentales, han de considerarse del todo inadecuados para valorar la potencialidad intelectual del niño, en especial cuando subsiste el problema de un leve retraso.

Vigotsky utilizaba el método funcional de la doble estimulación, consistente en plantear al sujeto un problema que no pudiera resolver por sí solo, a tenor de su nivel de desarrollo efectivo, proporcionándole al mismo tiempo medios que le ayudarán a resolver el problema. Es decir, el objetivo era comprobar qué podía conseguirse a partir de una determinada intervención. O lo que es lo mismo, pretendía medir la amplitud de la zona de desarrollo potencial. En base a esta teoría Campione, Brown, Ferrara y Bryan

(1.984) intentaron construir un modelo de evaluación a partir de la idea de la zona de desarrollo potencial. Se propusieron comprobar cuánto *input* se necesitaba para realizar la tarea y cuánto para transferirla a otras. En sus investigaciones proponían a los sujetos un problema y si no lo resolvían se les daba una serie de indicaciones para ayudarles. Inicialmente eran claves muy generales que posteriormente se iban especificando de tal forma que la última era una clave muy concreta para generar la respuesta correcta. Por último se estimaba la cantidad de ayuda que habían recibido.

A nuestro entender el modelo de evaluación dinámico al que adherimos y que desde una perspectiva histórica puede considerarse a Vigotsky como su creador muestra un gran desarrollo teórico que no se relaciona con el desarrollo de prácticas e instrumentos para evaluar la capacidad cognitiva partiendo del constructo denominado *potencial de aprendizaje*.

En nuestra experiencia la concepción interactiva y contextual del desarrollo que enfatiza la naturaleza social del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1.987; Wertsch, 1.979, 1.988; Rogoff, 1.993) en el sentido de que, éste tiene lugar en el ámbito de las relaciones personales, en el marco de un contexto determinado es decir que es el fruto de la interacción del sujeto con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad) como así también las investigaciones al respecto nos han resultado muy interesantes para replantearnos qué experiencias de aprendizaje diseñamos para observar el pensamiento en acción, la inteligencia en desarrollo y cómo intervenimos para brindar una ayuda que parta de la *intersubjetividad* en términos de Vigotsky y nos permita descubrir el potencial de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El propio Vigotsky (1979) afirma que la experiencia ha demostrado que el niño con una zona más amplia en su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar. En la misma línea, Brown y French (1979) reafirman la necesidad de utilizar la zona de desarrollo potencial como un indicador del potencial de aprendizaje pues según dichos autores, la diferencia entre los niños con simples dificultades de aprendizaje y los niños realmente retrasados se encuentra en la anchura de la zona proximal (Molina y Arraiz, 1.993, 20).

A MODO DE REFLEXIONES FINALES Y ALGUNAS CUESTIONES ABIERTAS

El progreso de la ciencia ha permitido conocer mejor las limitaciones e insuficiencias en los instrumentos de medida y en los criterios tradicionales que se emplean aún para evaluar la inteligencia, lo cual obliga a buscar nuevos criterios o perfeccionar los existentes para la evaluación y diagnóstico de las necesidades educativas especiales. El cambio de paradigma de la educación especial está marcando que la evaluación de las necesidades educativas especiales se debe realizar en función de las condiciones que afectan las relaciones de la persona y los contextos y exige pensar en prácticas alterna-

tivas a las tradicionales al servicio del mejor conocimiento de la problemática de la educación especial y del desarrollo de los alumnos, lo que nos obliga una y otra vez a pensar: ¿qué evaluar inicialmente?, ¿para qué?, ¿desde dónde?, ¿cómo recoger la información? y fundamentalmente: ¿qué sentido tiene la evaluación en la escuela de la diversidad? y ¿cómo se ha de entender el progreso de los alumnos?

El desafío es entonces ampliar y profundizar la mirada sin renunciar a la complejidad, para comprender mejor cómo se articulan, componen y recomponen, relaciones y sentidos en las prácticas evaluativas en la educación especial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. S. (1.980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Edit. Pablo del Río
- Kulesz, A. y Suliansky, A. (1.994). *El diagnóstico psicopedagógico en niños con trastornos del desarrollo*. Publ. Escritos de la Infancia N° 4. FEPI. Buenos Aires.
- Leontiev, A. N. (1.973). Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. En Luria, Leontiev y Vigotsky, *Psicología y Pedagogía*, (pp. 81-98). Madrid: Akal
- Marchesi A, Coll C. y Palacios J. [Comp.].(1.991). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza
- Molina García, S. y Arraiz Pérez, A. (1.993). *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide
- Pain, S. (1.975). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión