

LA EVALUACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO Y PSICOLÓGICO Y EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Dr. Guillermo Arias Beatón*
 Universidad de la Habana
 Facultad de Psicología.

RESUMEN

Se presenta el enfoque histórico-cultural como alternativa para una evaluación y diagnóstico educativo de manera integral. Se muestra el trasfondo histórico de la evaluación psicológica infantil, la relación entre los aspectos teóricos y empíricos en el desarrollo de la evaluación psicológica, sus alcances y limitaciones. Se propone los supuestos del enfoque histórico-cultural como fundamento para la evaluación y el diagnóstico psicológico. Se discute la evaluación y diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) para ilustrar la aplicación de este modelo. Se abordan temáticas sobre la evaluación psicológica y educativa en base a pruebas, test estandarizados, las crisis de las evaluaciones y los diagnósticos, las concepciones biologicistas e innatistas, la escuela de la Unión Soviética, la función de otros actores en el desarrollo, la multidisciplinaridad del diagnóstico educativo, el fenómeno de la evaluación integral, la construcción del autodesarrollo, la elaboración del programa interventivo, entre otros aspectos.

La búsqueda de algunas consideraciones críticas acerca de este importante tema comenzó para mí en los años 70s, etapa en la que me inicié en mi práctica profesional con la psicometría, cuando contaba con una formación muy cercana al “assessment” norteamericano, o sea la evaluación psicológica y educativa sobre la base de pruebas, de tests preparados, estandarizados.

En ese período comenzó a entrar en mi país la bibliografía psicológica proveniente de la Unión Soviética, la cual poseía una crítica muy fuerte a este tipo de instrumento de evaluación y diagnóstico, que lo negaba, casi de manera absoluta (Talizina, 1985). Comprendía aquella crítica, pero no la compartía completamente porque me parecía muy radical y posiblemente no abordaba la esencia del problema. Se destacaba el carácter empírico de estos instrumentos y se desconocía una concepción teórica que les sirviera de fundamento. Considero que ellos, sí han tenido una fundamentación, lo que sucede es que ésta ni es acabada, ni la compartimos, en tanto posee una fuerte orientación biologicista o innatista. Por suerte, existen algunos

indicios y reflexiones de autores que permitirían una reconstrucción de dicho fundamento, más, eso está por hacerse (Binet, 1910, Anastasi, 1966 y 1970, Vigotsky, 1991).

En vez de decir que los tests evaluaban bajo a los hijos de los obreros y trabajadores porque procedían de la psicología burguesa, se me ocurrió pensar que ellos estaban evaluando el resultado o consecuencia histórico-cultural, la historia de explotación, la discriminación, la ausencia de una educación de calidad en estas familias durante años, y por eso, estos niños obtenían calificaciones bajas, por tanto los tests, al evaluar y medir una cualidad psicológica y ésta ser un producto de lo histórico y cultural, del contexto en el que se educan y forman, luego se explicaba el porqué no podían obtenerse otros resultados y mucho más si los comparábamos con normas que no le pertenecían, que es lo que habitualmente ocurre. Por esto consideraba, y todavía considero, que no se podía decir tan categóricamente, que los test psicológicos no servían y no debían ser utilizados.

* Psicólogo, con doctorado en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Profesor asistente de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Ha publicado más de 10 libros y 20 artículos en revistas cubanas e internacionales, e impartido cursos y ponencias en 9 países y recibido reconocimientos internacionales por su labor. garias@hotmail.com

Por esto, muy rápidamente nos dimos cuenta estudiando la bibliografía y conociendo los estudios y las tendencias que habían en este campo, que si bien esta vía de los test, podía ser una vía efectiva para obtener determinada información, ella se había convertido en un medio para clasificar, estigmatizar, segregar y discriminar a los seres humanos. Con ello se había convertido el proceso de evaluación y diagnóstico de las cualidades psicológicas y el aprovechamiento escolar, en un proceso negativo y dañino para el ser humano... (Lewontin, Rose y Kamin, 1987) Las concepciones biologicistas e innatistas, se habían apoderado de estos importantes medios para la búsqueda de información y habían elaborado una fundamentación inadecuada.

Nos aproximamos a una hipótesis en la cual sosteníamos que, independientemente de la concepción con la que se empleaban estas técnicas y pruebas, nosotros obteníamos un resultado importante, lo más significativo era, de alguna manera, saber si las pruebas y sus resultados nos brindaban, verdaderamente, algo acerca de cómo era el proceso interno y qué se estaba produciendo en el sujeto, qué ha pasado en la vida y la historia de éste, qué ha producido que presente esos resultados y no otros. Haciendo un análisis en este sentido, nos hemos planteado las diferentes ideas y concepciones críticas que pensamos que existen detrás de estas interrogantes y de la práctica o uso inadecuado de los tests y de la evaluación y diagnóstico del desarrollo educacional y psicológico, sobre la base de los resultados que a través de ellos se obtienen.

Sobre la base de lo que hemos sistematizado en nuestros estudios, hemos planteado que el diagnóstico y la evaluación, tanto el de las personas, como incluso el de las instituciones, atraviesan hace algún tiempo ya, por una gran crisis, porque todas las evaluaciones y los diagnósticos, de alguna manera, están orientados a describir, a clasificar, a darle un puntaje, una calificación fría y sin un significado, a las personas e instituciones, y a partir de este dato, inferir una posición, un desarrollo, una perspectiva o una proyección futura del sujeto objeto de la evaluación.

Es una cifra, ¿es una valoración integral, holística?... No, no es una valoración integral, explicativa, encaminada a orientar y promover el proceso de desarrollo y formación de las personas e incluso de las instituciones. No son más que una cantidad, un determinado dato matemático... Sin embargo, si sólo

nos quedamos con este dato, muy poco sabemos del desarrollo actual y del desarrollo futuro de la persona ... qué resulta de esa evaluación, pues una evaluación clasificadora, lo más que podemos hacer es ubicar quién es el que está mejor y quién es el que está peor, quién puede hacer algo y quién no puede hacerlo. Pero nada sabemos de las posibilidades del sujeto y de lo que deberíamos hacer para obtener otros resultados (Vigotsky, 1981).

De la misma manera se produce con la evaluación y el diagnóstico de las instituciones; por eso hay tanto miedo, cuando se anuncia un proceso de evaluación, por eso hay tanto temor y ansiedad cuando alguien está evaluando a una persona o a una organización, por eso hay tanto miedo en las propias personas cuando la someten a un estudio y diagnóstico de su desarrollo, ¿por qué ocurre esto?, porque, implícitamente, existe un mensaje social que se ha formado de acuerdo con la historia de todo este proceso de evaluación y diagnóstico. Es un mensaje peyorativo y en contra de la propia persona... vamos a clasificar, vamos a ponerte en un lugar, vamos a determinar quiénes son mejores y quiénes son peores.

La persona está sometida a esta condición, a esta tensión... incluso las instituciones están sometidas a la consideración de si son buenas, o si son malas, si le aceptan un proyecto o no le aceptan un proyecto, si tienen determinadas ventajas o si no tienen determinadas ventajas, y por tanto, la evaluación y el diagnóstico tiene, desgraciadamente, una historia que se vuelve contra el sujeto y contra la institución. Ha sido un arma de discriminación, exclusión y de estigmatización

Creo que esta historia hay que revertirla y qué les parecería a ustedes, por ejemplo, si la evaluación personal y el producto de la evaluación de la persona se convirtiera en un modo, en una forma de lograr que el sujeto pudiera conocerse mejor a sí mismo y conociéndose mejor a sí mismo, conociendo sus posibilidades de desarrollo, cuáles son sus estilos de aprendizaje, cuáles son todavía las insuficiencias que pudiera tener para poder alcanzar mejores niveles de desarrollo o mejores niveles de aprendizaje, si el sujeto pudiera producir u orientarse mejor en el proceso de construcción de su autodesarrollo y se pudiera producir en él un cambio. Incluso, lo más productivo del proceso evaluativo, que el sujeto, como consecuencia de la

práctica educativa, aprendiera a autoevaluarse, a conocer los métodos, los procedimientos, las vías para que el propio sujeto pueda evaluar, controlar y autorregular lo que ha hecho, cómo lo ha hecho y cómo pudiera hacerlo mejor. De esa manera, la evaluación educativa, e incluso el diagnóstico psicológico, tendrían otro sentido personal y social para el sujeto y las instituciones.

Hemos logrado, incluso, utilizar con personas que van a consulta de orientación, los resultados de las pruebas psicológicas y las hemos analizado y discutido con ellos, analizarlos en función de su historia académica, de su historia educativa, de sus relaciones en la vida familiar, de su experiencia social y cotidiana y uno se da cuenta cómo cambia el sentido y el significado del resultado de la prueba psicológica para este sujeto. Se construye una orientación acerca de lo que se debe hacer para producir el cambio promoviendo el desarrollo de lo que pudiera resultar insuficientemente evaluado.

Si lo llamo y le digo: usted está en el percentil 40 o tiene un CI de 85 y tiene tales y más cuales niveles de desarrollo... qué le dice eso al sujeto, pues absolutamente nada. Al contrario, posiblemente lo que logremos es que el sujeto salga de allí traumatizado. Sin embargo, si nosotros analizamos, en conjunto con el sujeto, de manera tal que él reflexione, en qué área él tiene buenos resultados, por qué tiene esos buenos resultados y en qué área puede que tenga problemas, dificultades e insuficiencias y por qué, tratando de encontrar el por qué de ellas, tratando de encontrar y reconstruir cómo pudiera en el presente y en perspectiva promover un cambio y un desarrollo mejor, entonces el sujeto se va de nuestra consulta con otra proyección y con otra perspectiva acerca de lo que significa un proceso de evaluación y diagnóstico, pudiera apreciar que este proceso le sirve para orientar un proceso para crecer, desarrollarse y ser cada vez mejor. Con esta idea, ¿mantendrá el temor hacia el proceso de diagnóstico? o ¿tomará conciencia de la utilidad que él tiene para su desarrollo? En resumen, pudiera cambiar el significado que ha sido construido por la cultura y, por tanto, el sentido personal para el sujeto.

Esto no es nada más que un simple ejemplo práctico, de cómo la evaluación y el diagnóstico pueden dañar y cómo la evaluación y el diagnóstico pudieran ser beneficiosos. Y desde la perspectiva del psicólogo,

desde nuestra perspectiva de educadores, desde nuestra perspectiva de controlar y regular las actividades, ¿cuál sería la mejor opción? Sin dudas yo les propondría, y desde mi punto de vista, la mejor opción es la segunda manera de concebir y ejecutar esta importante actividad profesional, social y personal. Quizás, con esta práctica, se pudieran cambiar las valoraciones y críticas negativas que existen acerca de la evaluación y diagnóstico educativo y psicológico y lo mejor, quizás, podamos construir una concepción y una metodología de éste proceso, más centrada en los beneficios para el ser humano.

Por qué se produce este proceso, por qué existen estas contradicciones. O sea, estamos ante este dilema. Yo creo que este dilema es el que existe a nivel internacional; por suerte, nunca ha dejado de existir en toda la historia de construcción de los sistemas de evaluación y diagnóstico... nunca han dejado de existir en la historia del desarrollo de la evaluación y el diagnóstico educativo, pensamientos, ideas en estas dos direcciones. O sea, ideas, criterios, puntos de vista que defiendan tanto la primera, como la segunda concepción, incluso la última, que es la concepción, a mi modo de ver, más progresista y que más se necesita que se aplique a nivel mundial. Hoy en día, es el clamor general, las opiniones están inclinadas hacia la necesidad de aplicar esta segunda concepción, sin embargo, los cientos de años en los que ha prevalecido la primera concepción y se ha impuesto su negativa ejecutoria, frena y limita el poner en claro la aplicabilidad de la segunda.

Como señalamos anteriormente, hace mucho tiempo que la evaluación y el diagnóstico se concibe como medio, a través del cual se puede llegar a conocer al sujeto y sus características de desarrollo y que ello es esencial para poder realizar cualquier labor de enseñanza y educación, por ejemplo, Juan Jacobo Rousseau escribió *Emilio o la Educación* en 1762. En *Emilio*, una de las grandes obras de la educación, Rousseau comentaba que era necesario para cualquier labor de educación el comenzar por conocer a los niños, que seguramente no los conocéis, esa fue la primera recomendación, el primer concepto que les brindaba Rousseau a los maestros y ¿por qué? porque en todo este libro se aprecia que la evaluación y el diagnóstico, como le llamamos hoy en día, está presente siempre y se basa en que es realizar un proceso de la enseñanza

no basado en los contenidos de un programa, o no sólo en el programa y en el contenido que el maestro decidiera desarrollar con el niño (Rousseau, 1973).

Para Rousseau, y también debería ser para nosotros, lo más importante era que el contenido que el maestro desarrolla en la enseñanza fuera objeto del interés, de la preocupación, de la motivación, de las posibilidades de ser adquirido por el niño y para eso era imprescindible conocer a profundidad el desarrollo, los intereses, las posibilidades de aprender lo nuevo y más complejo o abstracto y esto qué es; ¿no es precisamente lo que deberíamos alcanzar a través del proceso de evaluación y diagnóstico educativo y del desarrollo? ¿dijo algo relacionado con la clasificación de los escolares en buenos y malos? ¿postuló que a los niños había que evaluarlos según una norma estandarizada? Todo lo contrario, pidió llegar a tener un conocimiento del niño y no hacer comparaciones entre un niño y otro en cuanto a su aprendizaje y conocimientos, sino comparar al niño con él mismo para apreciar su progreso (Idem).

Les preguntaría: Rousseau no habló nada de los tests, porque no existían, Rousseau no habló nada de evaluación y pruebas estandarizadas porque tampoco existían, pero con estas palabras y con esta idea general que se puede extraer de este valioso libro de Rousseau, pudiéramos hacer algo por mejorar la historia de la evaluación y el diagnóstico educativo. ¿Qué se puede pensar que él nos estaba transmitiendo? Que cualquier proceso de evaluación no puede ser un proceso descriptivo y clasificatorio del niño, sino que tiene que ser un proceso que conduzca al maestro a conocer profundamente al niño y sus cualidades y poder orientar el proceso de estimulación y de promover su desarrollo y mostrarlo a través de cifras, coeficientes y escalas.

Nos plantea las direcciones en las que debe insistir el maestro para conocer al escolar y hacer que aprenda con efectividad. La primera es el área afectivo-emocional, sus motivaciones. El maestro tenía - según Rousseau - que conocer cuáles son los intereses de los escolares en el momento en que se inicia y promueve el proceso de la enseñanza, cuáles son sus motivaciones, qué desea aprender, y, además, conocer si está preparado desde el punto de vista cognoscitivo y desde el punto de vista intelectual para aprender los nuevos conocimientos que deberán aprender.

Estas reflexiones nos indican, que desde hace más de doscientos años existen concepciones que permitirían una elaboración o construcción de una diferente conceptualización y, por supuesto, práctica, de lo que hoy en día se refiere a la evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico, pero además, en la actualidad - y vamos a hablar un poco de eso -, a nuestro juicio, por ejemplo, la concepción histórico-cultural, cuyo iniciador fue L.S. Vigotsky y que nosotros hemos estudiado y compartimos, y que actualmente es la base de todo nuestro pensamiento con respecto al desarrollo del sujeto y concretamente el papel de la educación en el desarrollo psicológico infantil, va más allá de lo que planteó Rousseau y ya la concepción histórico-cultural, no sólo defiende lo que defendió Rousseau, sino que la concepción histórico-cultural plantea una posible explicación acerca de cómo interactúan los componentes biológicos, históricos-culturales y psicológicos en el desarrollo del sujeto, el papel y la dinámica de lo afectivo y lo cognitivo, lo externo y lo interno, lo social y lo individual o personal que se constituye, a mi juicio, en una adecuada plataforma para la conceptualización de la evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico.

Esta concepción en lo particular, además de insistir en el conocimiento de las motivaciones, los intereses, el desarrollo actual y real del sujeto, lo que el sujeto tiene como cualidades cognoscitivas e intelectuales, lo que ya ha madurado, la concepción histórico-cultural establece otro nivel de conocimiento, y nos plantea que es imprescindible que el proceso de evaluación y diagnóstico también aprecie cuáles son las potencialidades que el sujeto tiene en ese momento; el maestro, el psicólogo, debe evaluar no de la manera en que lo hacen los técnicos, no a nivel de la validación predictiva que tienen los técnicos, sino a través de la actividad interpersonal con el niño, del trabajo concreto con el niño.

El maestro tiene que explorar qué estructuras cognitivas y qué intereses no están formados en el niño, pero están en vías de formación o pudieran formarse con determinada facilidad y con determinada brevedad, producto de la estimulación y labor que ellos realicen para promover que en el sujeto se produzca su construcción, estructuración o formación. Además, las reflexiones que existen en esta concepción permiten una construcción de un criterio más integral y, a mi

juicio, más acabado, acerca de la necesaria relación e interdependencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo y entre lo descriptivo y lo explicativo, en la labor efectiva de la evaluación y el diagnóstico.

Por lo tanto, según esta concepción, el maestro va a apreciar, y el psicólogo va a conocer, qué hay que hacer a continuación, de lo que ya ha alcanzado el escolar, para que éste adquiriera un nuevo nivel de desarrollo. A pesar de que en esta concepción, se plantea ese otro nivel en el proceso de evaluación y diagnóstico, esta concepción parte de aceptar aquella otra concepción que planteó Rousseau. Es una de las ventajas de la concepción histórico-cultural, o sea, que ella no niega el aporte progresivo y de avanzada que han tenido otras concepciones y, por tanto, dice: es verdad, hay que evaluar al niño con relación a las potencialidades que el niño tiene, a lo que el niño va a poder aprender, pero el proceso de enseñanza no se puede realizar si no partimos de lo que el niño puede hacer, a partir de lo que ya tiene formado, y, por tanto, la concepción histórico-cultural establece una relación dialéctica, una relación interdeterminada entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede hacer y debe llegar a hacer en interacción con los adultos, y en esa dinámica es que para la concepción histórico-cultural se produce el desarrollo, y como esa es la dinámica en la que se produce el desarrollo y formación psicológica infantil, entonces, tenemos que considerar su papel en la fundamentación o base para la evaluación y el diagnóstico y, por tanto, toda acción de evaluación, y toda acción de diagnóstico debe encontrar, debe explicar, debe permitirnos conocer cuál es el desarrollo actual, cuál es el desarrollo potencial y cuál es su dinámica.

Pensamos que con esta concepción y con esta visión del problema, estamos en mejores condiciones y posibilidades de atender aquella brillante solicitud que hacía Rousseau hace más de 200 años al magisterio y que, lamentablemente, incluso en Cuba que partimos de la concepción histórico-cultural, todavía no logramos erradicar, completamente, la negativa concepción histórica de una evaluación fría, descriptiva y clasificadora. Nuestros maestros, desgraciadamente, todavía hacen lo que muy claramente Alfred Binet advirtió en su último libro. Este se explica porque la humanidad ha conocido a este autor, por los escritos y la práctica que los estadounidenses hicieron que

apreciáramos de sus trabajos y que lo viéramos a él, como un psicometrista ortodoxo, como un clasificador de niños retrasados mentales o deficientes, y como un constructor de una prueba que mide las cualidades innatas del sujeto.

En realidad, Binet no dijo nada de eso, todo lo contrario, conocemos a Binet de esta manera, porque la psicología norteamericana y la psicología inglesa así lo impusieron, y las concepciones que tuvo un Goddard, un Terman, un Yerkes. Las pruebas que se hicieron de Terman- Merrill para la evaluación del ejército norteamericano a partir de la II Guerra Mundial y la aplicación de la prueba de Binet a los inmigrantes que procedían de Europa (Lewontin, Rose y Kamin, 1987) fueron hechos, después de los que realizaron Galton, Burt y otros, los que marcaron toda la historia de este proceso, pero estos testólogos, y psicometristas se apoyaron en la concepción de Binet y tergiversaron, tomaron de Binet nada más que su escala de medición. Y le agregaron su concepción biologicista, su concepción innatista, su concepción determinista-biológica (Gould, 1981).

Hoy en día todo el mundo habla de la concepción histórico-cultural de Vigotsky porque Vigotsky señala que la educación produce el desarrollo. Binet no llegó a decir esto, sin embargo, sí relacionó de alguna manera la educación con el desarrollo; el desarrollo en el ser humano, de alguna forma, por alguna vía, se obtiene por la educación, o sea, la educación facilita o frena el desarrollo. Estaba implícito, también, en la obra de Rousseau, aunque Rousseau no llegó ni a conceptualizar ni a relacionar educación y desarrollo, como lo hizo Binet. Para Rousseau estaba más claro que el desarrollo se producía de una manera más espontánea e independiente del aprendizaje y la enseñanza.

Entonces, en este contexto y con el sentido que ello produjo, Binet precisa concretamente de las pruebas y de los sistemas de evaluaciones en las escuelas. Binet ha planteado que un sistema de evaluación que se base en la calificación de los exámenes, no tiene ningún valor para la educación. Prácticamente los sistemas de evaluación se apoyan en la antítesis de lo que planteó Binet hace casi un siglo. Él insistió como Rousseau, en que el sistema de evaluación y diagnóstico tenía como objetivo fundamental apreciar y conocer cuál era el desarrollo del niño y cómo se producía. Y construyó su

prueba con la idea de poder establecer, y poder conocer, el nivel de desarrollo actual del niño. No con el objetivo de clasificarlo; porque él lo dice en un momento de su obra, y plantea: después del mal el remedio.

El centro del problema de su prueba estaba en llegar a tener una idea de cómo era el desarrollo, por tanto, su prueba lo que pretendía era apreciar dónde estaban las dificultades de los niños, cuáles eran los problemas que tenía, para organizar el remedio, porque partía del criterio de que podía haber un remedio, pero lo más trascendente que podemos hablar en ese sentido es que él decía: el mal de la educación, el mal del trabajo de los maestros es la utilización absoluta de los métodos memorísticos. Nada se hace para desarrollar su pensamiento, nada se hace para desarrollar sus facultades, en suma: nada se hace para desarrollar su inteligencia. ¿Una persona que es capaz de decir esto, pudiera considerar que la inteligencia no es un producto del desenvolvimiento, de la educación? ¿Qué la inteligencia es una cualidad inherente, fija e inmutable en los seres humanos? o ¿qué la inteligencia, como decía Charles Spearman, era inmutable y fija en un individuo aunque variable entre los individuos? lo cual permitió patentizar que existieran personas que desde que nacen ya poseen una inteligencia... fija, inmutable y que no puede promover su desarrollo.

Este planteamiento biologicista, mecanicista y estático todavía se constituye en un fundamento en libros y concepciones como los del Bell Curve (Herrnstein and Murray, 1994), y por eso se constituye en una necesidad construir definitivamente una conceptualización general acerca del desarrollo infantil y en particular del proceso de diagnóstico. Esto que aún se escribe y la práctica profesional basado en estos puntos de vista... es lo más dañino que puede existir para el ser humano y la práctica de la evaluación y el diagnóstico, porque ella se realiza acorde a estos postulados y entonces se torna contra él.

Estos criterios actuales son más reaccionarios, mucho más reaccionarios que el planteamiento que hizo Charles Spearman, porque su libro parte del criterio que es necesario evaluar, conocer el desarrollo de la inteligencia actual del sujeto, para podernos explicar si este sujeto es, o pudiera ser, un drogadicto, un delincuente, un desajustado social, promover o formar una familia disfuncional, y, por tanto esos males, que para nosotros son males sociales, aunque participa el sujeto, son consecuencia de una insuficiente inteligencia

en el sujeto, pero, en una brillante concepción teórica plantea, que a su vez, esta inteligencia se debe a un insuficiente contenido genético y biológico. A una deficiente cualidad biológica portada por sus genes (idem).

En 1994, 96 y 98 vuelve otra vez la concepción de que no hay posibilidades de hacer nada con aquellas personas que de alguna manera tienen un desarrollo intelectual insuficiente o son deficientes. Porque para qué hacerlo, si ya eso es inevitable. Esta concepción fue un fundamento ... y fue decisiva en los Estados Unidos en los años 60 y 70 cuando un grupo de profesionales progresistas promovieron la educación remedial y comenzaron a sugerir acciones para promover el desarrollo infantil y compensar los trastornos y alteraciones en el desarrollo que producía la pobreza, la falta de una buena alimentación y la no estimulación de los procesos intelectuales y afectivos (Bricker, 1991), cuando Jensen, un psicólogo de la Universidad de Harvard, esgrimiendo aquellas antiguas concepciones biologicistas, arremetió en contra de esas posiciones progresistas de psicólogos y educadores norteamericanos. (Jensen, 1969).

Ese movimiento de la educación remedial planteó tratar de influir en los niños más desfavorecidos norteamericanos o emigrados a Norteamérica y tratar de influir en su desarrollo, promoverlo a partir de un trabajo de estimulación o de educación temprana, partiendo de la concepción de que al estimular el desarrollo del niño se podría vencer estas insuficiencias como consecuencia de sus limitaciones de alimentación e influencia cultural, o sea, este grupo planteaba una concepción completamente diferente a lo que se desprendía de los planteamientos biologicistas sobre este problema fundamental del proceso de desarrollo humano.

No obstante a los nobles propósitos de este grupo, se cayó de esta manera en el otro extremo, postuló que desde lo social, desde lo externo podríamos vencer el estigma que los niños pudieran tener. Muy rápidamente, cuatro o cinco años después, Jensen, un biologicista por naturaleza, un convencido de que Charles Spearman, Galton, Burt y Terman tenían razón, sobre la base de estudios a los niños que pasaron por estos programas, fundamentó que el desarrollo intelectual no era estable y verdadero (idem).

Realmente esto ocurrió porque no habían cambiado las condiciones socioculturales de estas personas, pasaron por los programas, se desarrollaron bien en los programas, pero cuando terminó la edad preescolar volvieron a las mismas condiciones sociales en las que estaban. Es en estas condiciones en que los vuelven, otra vez, a evaluar psicométricamente y, por supuesto, los niños que están sometidos a los mismos problemas socioculturales de alimentación, de estimulación, de ambiente social, de influencia educativa, pues comparados con el resto de su coetáneos, por supuesto, no evaluaban en los mismos percentiles o no tenían el mismo C.I. y, por tanto, Jensen se apoyó en estos resultados para decir que esto era una prueba de que la inteligencia era fija e inmutable y que ningún sistema de estimulación puede evitar que la inteligencia se desenvuelva entre los límites en que está predeterminado genéticamente. (ídem)

Con este análisis, Jensen le propinó un golpe muy fuerte a la teoría remedial, a la educación remedial, que se puede enmarcar entre los que pensamos que el desarrollo intelectual es un producto de los contextos sociales y culturales en los que vive el sujeto. Rápidamente este movimiento progresista de psicólogos desarrolló estudios, análisis y puntualizó que el problema es que siempre las condiciones sociales y culturales que rodean al sujeto van a estar influyendo sobre él. Y no basta que el niño sea estimulado dos o tres años en la edad temprana, no basta que el niño tenga una buena educación en ese tiempo, sino que es imprescindible que estas condiciones se mantengan siempre, porque el desarrollo puede, en cualquier momento, interrumpirse (Bricker, 1991). Sin embargo, los planteamientos de Jensen fueron muy claros y tan poderosos que se utilizaron como argumentos y base para la reducción del presupuesto para la educación remedial.

Las diferentes conceptualizaciones de autores como: Rousseau, Vigotsky, Binet, Charles Spearman Burt, Terman, Goddard, Yerkes, Jensen, Herstein, Murray, fundamentan los problemas históricos y contradictorios que hoy podemos decir tienen detrás la evaluación y el diagnóstico.

Por esta historia de posibles tergiversaciones acerca de los fundamentos del proceso de desarrollo psicológico infantil es que, a nuestro juicio, existen problemas con

la fundamentación de la evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico. Con el propósito de ayudar, de hacer un intento, de contribuir a su aplicación de una manera más relacionada con el bienestar y la calidad de vida del ser humano es que planteamos que, la evaluación y el diagnóstico necesitan de dos condiciones fundamentales: primero, que debemos partir de la construcción de algunas conceptualizaciones generales y de carácter teórico sobre el desarrollo humano, cuáles son sus fuerzas motrices y cómo se produce su génesis. A veces las personas realizan evaluaciones y diagnósticos y, sin embargo, no comprenden o no asumen la importancia de tener una concepción acerca del desarrollo para hacer una evaluación de una persona, e incluso, de una institución.

En las afirmaciones de Galton, Spearman, Terman, Yerkes, Jensen y Murria tratadas anteriormente, ¿Cuál es la concepción que predomina y que han impuesto para explicar las teorías acerca del diagnóstico y la evaluación? Es una concepción biologicista del ser humano, pero muy mala desde el punto de vista biológico, inclusive, porque consideran que el desarrollo biológico humano es un proceso fijo, inmutable y ciego, o sea, que las leyes biológicas, las leyes de la herencia, los mecanismos de la biología son mecanismos fijos e inmutables, sin embargo, cuando profundizamos un poco en otras concepciones biológicas, logramos apreciar que hay biólogos, genetistas, paleontólogos, pudiendo citar rápidamente por ejemplo a Gould, a Lewontin, Rose y Tobach, que nos presentan otra concepción más flexible y dinámica de lo biológico y en donde lo ambiental, social y cultural, en el caso del ser humano, se constituye en una fuerza motriz importante del desarrollo, no solo físico, sino esencialmente del psicológico (Tobach, 1978; Gould, 1981; Lewontin, Rose y Kamin, 1987).

La posición gratificadora que obtenemos de estos estudios es que no sólo existe una concepción biológica que enfatiza el carácter fijo, frío, ciego e inmutable de las leyes biológicas, sobre el desarrollo humano y, por tanto, las evaluaciones del desarrollo infantil y las evaluaciones educativas, no tienen porque hacerse, a nuestro juicio, a partir de las inadecuadas concepciones biologicistas, o sea, detrás de esta práctica no tiene que, sabiéndolo o no, estén conscientes o no, existir una concepción determinista biológica del desarrollo humano. Se puede construir, desde una biología más

acabada, una biología que considere el importante papel del medio y esencialmente en el ser humano, del contexto social y cultural en el proceso de conformación de las estructuras y contenido de lo psicológico. Esto implicaría, a mi juicio, una explicación, más actual y más optimista acerca del desarrollo psicológico infantil que sirva de fundamento al proceso de evaluación, diagnóstico e intervención educativa y psicológica.

El mito más grande que se ha producido a partir de estas concepciones biologicistas inadecuadas, es de que en la psicometría uno de sus postulados o concepciones refiere que la mejor prueba psicológica para evaluar al ser humano, tiene que ser aquella desprovista de los efectos de la cultura. Esto solamente se puede afirmar a partir de tener una concepción de que lo psicológico no tiene nada que ver con lo cultural. Si concebimos que en el desarrollo y formación de las cualidades psicológicas, una de sus fuerzas motrices, una de las condiciones que influyen en que ellas se formen y se desarrollen, sea la cultura, entonces, no podemos plantearnos construir una prueba que evalúe estas propiedades, que evalúe estas cualidades, aislándola de los contenidos de la cultura.

Por eso para superar este mito decimos y fundamentamos que, lo intrapsicológico sólo se puede expresar a través de lo interpersonal, lo social, que tiene como contenido esencial lo cultural. Cuando situamos a una persona ante una tarea, le hacemos una pregunta, le pedimos la descripción de una lámina, lo estimulamos para que haga un dibujo, observamos sus realizaciones en el juego, la clase, la actividad con sus coetáneos, cómo podemos sustraerle de todo esto, que es lo cultural y lo social que lo rodea y le es inseparable. Una conceptualización del desarrollo del ser humano y en particular de la evaluación y el diagnóstico no puede prescindir, a nuestro juicio, de una concepción acerca del desarrollo, que no tome en cuenta el papel de lo cultural y de lo social. Este planteamiento lo consideramos la ley fundamental que rige la labor de diagnóstico e intervención psicológica.

No sé si puedo transmitir el sentido ilógico de ese planteamiento, de este mito que aún perdura. Es totalmente ilógico para todos los que pensamos que la cultura es un aspecto imprescindible en el desarrollo humano. Porque efectivamente los biologicistas luchan denodadamente por apreciar que el contenido

psicológico es sólo inherente a la biología humana y es el resultado de los mecanismos genéticos y fisiológicos. “Para ellos lo psicológico es sólo heredado”, pero ese planteamiento, va en contra del efecto que produce la cultura, porque además, a estos autores como Galton, Burt Jensen y a Murray realmente no les interesa evaluar el papel de la cultura en el desarrollo humano, porque si tuvieran que tomarlo en cuenta, entonces tendrían que reconocer que las dificultades en el aprendizaje de los niños, por ejemplo, son, en gran parte, producidas por las insuficiencias en los currículos, por el abandono pedagógico y por el abandono social, la pobreza, la falta de atención médica, etc.. Que el insuficiente desarrollo infantil, las actividades delictivas, la drogadicción, los problemas funcionales del sujeto dependen de las insuficiencias sociales y culturales, a las cuales están sometidos, y por tanto para ellos, los biologicistas, sí hay una lógica.

La concepción antes descrita va en dirección contraria a la que deseo presentar. Toda esta situación y sus implicaciones en el proceso de la evaluación y diagnóstico nos hace pensar que tenemos que adoptar un adecuado abordaje del desarrollo y de sus orígenes. Es por lo que consideramos a la concepción histórico-cultural como la concepción más acabada sobre el desarrollo infantil.

Es de gran importancia reconocer cuál es nuestra concepción porque de alguna manera puede influir en la interpretación de cualquier evaluación o diagnóstico que hagamos. Se evalúa a seres humanos y la evaluación va a estar mediada por la subjetividad, y por la concepción acerca del ser humano en general. Esto es lo que hace reflexionar que todo es un producto de la intersubjetividad, y por tanto, la evaluación y el diagnóstico son una forma particular en la que se expresa esta intersubjetividad.

Hay otro mito en el proceso de evaluación y diagnóstico que proviene de la creencia de la búsqueda de una objetividad, una precisión y una exactitud a ultranza. Este es otro mito que nos viene del considerar los datos, la información que obtenemos en el proceso a través de diferentes métodos, técnicas y procedimientos, como algo infalible y ajeno a nuestra propia subjetividad. Todo dato y toda información necesita una interpretación, un proceso de reflexión y en este momento interactúa con diversas formas de la subjetividad humana. Esto

es lo que ha producido que se llegue a pensar que la evaluación psicológica basada en los tests, como proviene de pruebas estandarizadas, validadas, objetivas y precisas, es una evaluación y un diagnóstico objetivo y preciso, pero nada de eso.

Esa evaluación está mediatizada por la subjetividad humana, pero por sobre todas las cosas, la subjetividad del que evalúa, y por tanto, los mismos resultados en manos de un biologicista, son completamente diferentes que en manos de uno que parta de una concepción histórico-cultural. Mientras que para los primeros un resultado de un percentil 15, o de un percentil 50 o de un percentil 40, es, esencialmente, la consecuencia de una herencia fatal, para los segundos pudiera ser consecuencia de una insuficiente estimulación cultural, de serios problemas en el desarrollo biológico del sujeto en los primeros años de vida, dado por insuficiente alimentación, por la falta de un cuidado sobre la higiene y la salud física, insuficiente estimulación, insuficientes relaciones afectivas y de comunicación emocional con el niño. Por tanto, no solamente plantea o toma en cuenta los resultados en las pruebas, no es sólo esta información, este análisis, sino que además, se plantea que si cambia esta interrelación con el niño, pudiera mejorar el proceso y resultado de su desarrollo.

Quizás, con el programa correctivo o compensatorio, no pudiera lograrse todo lo deseado, porque pudo haberse producido un daño en el niño, un daño serio en sus estructuras cognitivas y afectivas, incluso en las estructuras biológicas, pero estos daños no son necesariamente un daño producido por los genes, sino un daño producido por la cultura y las condiciones sociales en las que vivió, a la biología humana, porque una buena concepción biológica del sujeto supone que también las insuficiencias culturales y sociales dañan el desarrollo físico y biológico del ser humano, por tanto, la biología del ser humano está mediatizada, también, por la cultura. Entonces, es importante elaborar una concepción del desarrollo y cómo está presente en esa concepción, lo biológico y está presente en ella lo cultural, y específicamente lo psicológico que se va formando y llega a tener una influencia sobre los otros dos. A continuación presentamos una imagen que se titula: Al compás del aprendizaje. Esto es un ejemplo de cómo cambia el contenido de la estructura cerebral en el curso de los primeros meses hasta los dos años, donde el niño recibe los primeros efectos de la

estimulación ambiental, y esencialmente el contenido de las relaciones interpersonales con la madre, el padre, los hermanos de mayor edad y en general de la familia.

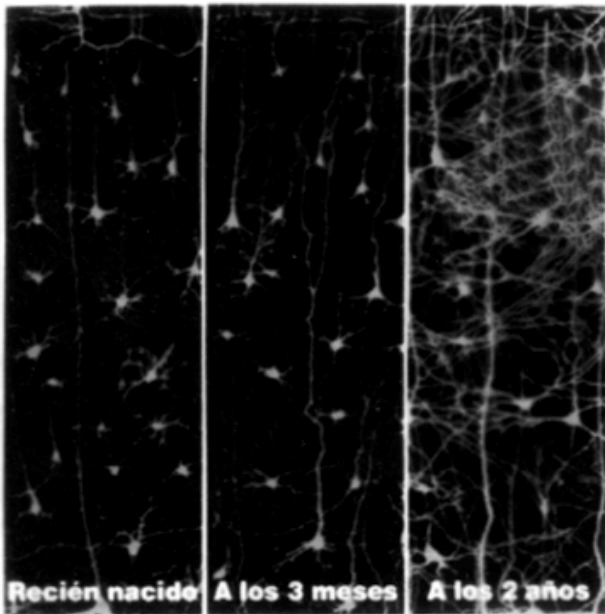
Fijense cómo las redes neuronales se hacen más complejas, se produce una enorme cantidad de interconexiones neuronales y hay más a los dos años que a los tres meses, y a los tres más que en el momento del nacimiento. Resultan estructuras cualitativamente diferentes, quizás esto sea la base de la maduración fisiológica y psicológica, aunque no es propiamente lo psicológico.

ESQUEMA DE LAS SINAPSIS DEL CEREBRO ACORDE CON EL APRENDIZAJE

El análisis que se puede hacer a partir de la imagen presentada en la siguiente página, pudiera incluir que sólo con el paso de la edad evolucionan las estructuras biológicas (fisiológicas), respondiendo al curso de las regularidades del funcionamiento biológico, sin embargo, y lo más interesante de este análisis, para nuestro propósito, desde la psicología y la pedagogía, es que desde los años 70, William Greenough y otros investigadores en el Instituto de Psicología Cognitiva de la Universidad de Illinois, en los Estados Unidos y otro grupo en Japón, estudiaron y explicaron que estas redes neuronales se producen a los dos años, fundamentalmente, como consecuencia de un proceso de la estimulación externa, porque como dijimos sobre lo que muestran estas láminas: esto es consecuencia de la ley biológica del crecimiento de las neuronas y de todas maneras, esto se va a producir...(Michel, 1978, Greenough, 1978 y 1985, Collin, 1981, Tsukahara, 1985, Morss, 1990).

Los autores mencionados llegaron a probar que si bien la interacción sináptica se produce, ella se construye de una manera más rica y compleja, en la medida que los individuos reciben una mayor y mejor estimulación externa. Lo biológico (genética y fisiología) se puede identificar con la potencialidad para que se produzca y ésta es una condición necesaria, pero la otra condición necesaria y suficiente para que ello tenga lugar, es la acción de lo externo, lo social y lo cultural para que definitivamente se produzca con la mayor efectividad posible.

Al compás del aprendizaje



Tomado de: Revista Muy Especial (MUY INTERESANTE), No. 27
Otoño 1996, pag. 95, España

Hay unos videos japoneses (El Cerebro: El Universo dentro de nosotros, de David Susuki) que nos muestran el proceso de restablecimiento de las redes neuronales, incluso en personas de mucha edad y con severos accidentes cerebrovasculares. En estos vídeos del cerebro y su desenvolvimiento, se ve muy bien...el cómo la estimulación externa, las relaciones interpersonales, el afecto, el amor y la dedicación permiten que enfermos con accidentes cerebrovasculares y niños con insuficiente formación cerebral, mediante la ejercitación y mediante la estimulación, no sólo se desarrollen las redes entre las neuronas que estamos viendo a los dos años, sino que se reconstruyan. En el caso del accidente vascular en una persona de más de 60 años, se percibe que toda la recuperación y la rehabilitación que se produce es consecuencia de la estimulación que le proporcionan los médicos y el esposo a lo largo de cuatro o cinco años. La mujer llega a recuperar parte de sus funciones psicológicas como consecuencia de la estimulación externa, los masajes, la realización de tareas, por medio de la enseñanza, de las actividades y la comunicación que no podía realizar, el hablarle, conversarle, de someterla a un proceso reeducativo.

Estos datos evidencian no sólo lo contrario a las aseveraciones de Galton, Spearman, Burt, Goddard, Terman, Yerkes, Jensen, Murray y Herteins, sino que además, pudiéramos afirmar que el desarrollo biológico también está mediatizado por la cultura y el contexto externo que rodea e influye sobre el sujeto.

El segundo aspecto que hay que tomar en consideración en el proceso de evaluación y diagnóstico, son los criterios, la metodología y la teoría de este proceso, cómo es, qué es el diagnóstico, qué es la evaluación, cuáles son sus objetivos, tareas, etapas o pasos.

En este sentido ocurre lo mismo que con el desarrollo, siempre hay opiniones, hay criterios, sin embargo, a veces nos falta a los psicólogos y a los educadores una sistematización de estas ideas, qué es por fin el diagnóstico, la evaluación, y si el diagnóstico y la evaluación son una vía para producir el desarrollo o una vía para clasificarlo, o una vía para dar una puntuación, una descripción, o construir una explicación que sirva de orientación a la intervención educativa y psicológica, si el diagnóstico es ya intervención y si ésta se debe hacer teniendo en cuenta un proceso de evaluación y diagnóstico, si este proceso solo se ocupa de apreciar el desarrollo real, actual o que ha logrado el sujeto o si resulta necesario conocer que está en proceso de desarrollo o pudiera desarrollar y formar como consecuencia de la acción de los "otros" ¿Qué es, por fin, la evaluación y el diagnóstico, cuál es su significado, su sentido personal para el especialista y el propio sujeto, qué papel tiene para lo social y lo educacional?

Esta simple pregunta formaría parte de la elaboración de la concepción, pero además habría que agregarle ¿Para qué sirven y por qué se usan las pruebas psicológicas? ¿Con qué hay que complementarlas para realmente realizar una evaluación pedagógica y psicológica, explicativa y orientadora de la labor de intervención? ¿Cómo hay que complementarlas? ¿Cómo hay que encontrar la dinámica histórica del desarrollo del niño? Para conocer cómo el desarrollo o el desenvolvimiento del sujeto, todo lo que puedo llegar a conocer acerca del desarrollo o desenvolvimiento del ser humano. ¿Cómo se produce todo este desenvolvimiento en el niño?

Todas la respuestas a estas preguntas formarían parte de la metodología específica del diagnóstico y la evaluación. Si la educación, según la concepción

histórico-cultural, es para promover el desenvolvimiento, el diagnóstico y la evaluación tienen que ser instrumentos para apreciar cómo va el proceso educativo, si produce o no el desenvolvimiento esperado, y ayudar a la educación, a la estimulación, a seguir promoviendo ese desenvolvimiento. Y esto sería una concepción concreta acerca de cómo es el diagnóstico y para qué es el diagnóstico y la evaluación.

Después de haber reflexionado un poco acerca de una concepción del desarrollo psicológico humano, lo que se considera la primera condición para realizar una evaluación y un diagnóstico como el que definimos: explicativa, no clasificadora, no estigmatizante, orientada a la intervención, a promover o producir el desarrollo se hace necesario, en segundo lugar, plantearnos una metodología concreta del diagnóstico y la evaluación. Entonces el primer problema que nos debemos plantear es, quizás, el concepto de diagnóstico. Pudiéramos asumir con algunas observaciones el concepto editado en un Diccionario francés de Psicología, que considera al “Diagnóstico Psicológico: acto para reconocer o conocer el procedimiento normal de análisis de un caso y síntesis lógica de los datos recogidos en el curso del examen -subrayo- datos recogidos en el curso del examen. El diagnóstico psicológico es un proceso -insisto en esto- de gran importancia que condiciona el tratamiento y evolución posterior del sujeto, que exige del psicólogo no solo maestría para aplicar las técnicas, sino además, -y esto lo subrayo también- una gran experiencia, una vasta cultura y mucha intuición. Cada vez más el trabajo en equipo reemplaza la acción individual. El médico o el psicólogo no establecerán por sí solos su diagnóstico, ellos unen sus esfuerzos con los trabajadores sociales, el educador, para comprender la personalidad. En las consultas médico- psicológicas y los centros de observación, ellos estudian los individuos, su constitución, sus aptitudes, su afectividad y la calidad de sus relaciones humanas. Gracias a esta cooperación los errores en el diagnóstico se han disminuido” (Sillamy, 1967, pag. 97).

Les presento esta definición entre todas las que he buscado, porque me parece que es la más completa, la que más se acerca a lo que debemos lograr en el proceso de evaluación y diagnóstico psicológico y educativo, y

además, para que aprecien que estas concepciones están gestándose desde hace tiempo, lo que tiene un fuerte valor metodológico. Cuando una idea, una concepción perdura o se mantiene en el tiempo, es uno de los indicadores que podemos tomar de validez científica, de objetividad y precisión acerca de lo que pensamos. (Larrouse, Diccionario de Psicología, en francés, París, 1967).

No es que estas concepciones no hayan existido, lo que hay es que sistematizarlas, apropiarse de ellas y aplicarlas. Están en la cultura, y no nos apropiamos de ellas y hacemos una práctica del diagnóstico y de la evaluación, completamente insuficiente, sin darnos cuenta de que sí hay una elaboración teórica, práctica y metodológica diferente, por lo tanto, una de mis funciones es alertarlos de que eso existe y de que podemos divulgarlo y trabajar con nuestros maestros, con nuestros psicólogos, con nuestros orientadores para tratar de revertir, de cambiar, de trocar la práctica del diagnóstico y de la evaluación psicológica.

En esta definición están los argumentos esenciales. A partir de esta definición podemos argumentar los aspectos de la metodología del diagnóstico. En un primer lugar que el diagnóstico y la evaluación psicológica no proviene directamente del concepto de diagnóstico médico, porque a veces, pensamos de esta manera. Binet también combatió este reduccionismo. Según Binet, el diagnóstico que tenemos que hacer es otro diagnóstico, no podemos partir del diagnóstico médico para definir el diagnóstico psicológico y el diagnóstico educativo. Él los vio en una interrelación pero ello se constituye en una condición metodológica.

El diagnóstico médico tiene sus regularidades, sus características, sus métodos, técnicas y procedimientos, al igual que el diagnóstico psicológico las suyas; por lo tanto, debemos partir de una conceptualización general de lo que para nosotros significa el diagnóstico. La palabra diagnóstico y la palabra evaluación no es una palabra que parte o viene de Hipócrates en la medicina, a pesar de que fue la primera ciencia que la empleó, el diagnóstico es aplicable en cualquier ciencia y en cualquier práctica, para poder intervenir en cualquier rama del saber se debería evaluar y diagnosticar para tener una adecuada orientación de la intervención.

Por lo tanto, el diagnóstico psicológico no se puede apoyar sólo y de manera reduccionista, en una conceptualización médico-biológica, tampoco en una exclusivamente sociológica, se tiene que apoyar en una conceptualización psicológica; pedagógica, que no existe, lamentablemente, yo creo que no existe; existen puntos de vista, existen criterios, y creo que este es uno de los problemas de la evaluación y el diagnóstico psicológico, que toma prestado de otras ciencias, de otras disciplinas, sus conceptualizaciones y entonces hasta que esto no se arregle, no vamos a acabar de arreglar definitivamente la práctica del diagnóstico educativo y del diagnóstico psicológico. Esto, según mi criterio, es lo que en segundo orden, más afecta la práctica de la evaluación y el diagnóstico psicológico y educativo del ser humano durante su proceso de desarrollo y formación.

Mientras estemos reduciendo nuestra ciencia, la ciencia pedagógica, la ciencia psicológica a otras ciencias, no hay posibilidad. Yo creo que el mecánico, un mecánico hace un diagnóstico cada vez que nosotros le llevamos un carro defectuoso, y si no hace el diagnóstico no repara el carro, pero, al mecánico no se le puede exigir que haga del carro un diagnóstico psicológico. Son otras condiciones, otras regularidades, es otro objeto de estudio y de aplicación. Tiene que hacer un diagnóstico mecánico, ajustado a las leyes que rigen el funcionamiento del motor, la dirección, imagínense ustedes que le imponemos al mecánico que comience a ver cuáles son las influencias culturales en el carro qué tienen que ver con el motor, no tiene sentido, pero sin embargo, es de primer orden en el caso del diagnóstico del ser humano, porque el ser humano no es un sistema mecánico, sino un sistema biológico-social, histórico-cultural, completamente distinto.

Sin embargo, ambos, el mecánico y el psicólogo, hacen una evaluación y un diagnóstico de su objeto de estudio. Porque los dos necesitan conocer el proceso interno que está ocurriendo tanto en el motor como en el cuerpo humano, en el cerebro, en el contexto, en la dinámica de las relaciones interpersonales, en la personalidad del sujeto, por lo tanto, es imprescindible esta aclaración acerca de donde está la unidad y la diversidad de los diferentes problemas. Ahora, en esos dos casos, ¿Para qué se hace el diagnóstico? Ahí está también otro de los aspectos esenciales de esta temática. Por eso dice la definición: el diagnóstico psicológico es un proceso

de gran importancia, que condiciona el tratamiento y evolución ulterior del sujeto.

Se discute mucho si el diagnóstico es intervención y si la intervención es el diagnóstico. Esto es un mito. Desde mi modo de ver el problema, esta discusión se constituye en un mito. Yo creo que es ganas de emborronar cuartillas, y escribir artículos para publicarlos, la unidad entre diagnóstico e intervención es inseparable e indiscutible. Siempre que diagnosticamos estamos interviniendo y para la realización de cualquier tarea o proceso interventivo es necesario diagnosticar.

Todo proceso de evaluación y diagnóstico, y fundamentalmente el referido al desarrollo humano, es intervención. No tiene ningún sentido que se haga un diagnóstico para no intervenir, claro, en una concepción clasificatoria, discriminadora del problema, se justifica perfectamente, un diagnóstico para excluir, para eliminar y para frustrar a las personas, pero aun así, aquí también hay una intervención, lo que ésta es de exclusión, de discriminación.

La evaluación y el diagnóstico psicológico-educativo es para intervenir, igual que el mecánico, cuando hace el diagnóstico del carro, lo realiza para arreglarlo, igual que para el médico, el diagnóstico médico es para atender al paciente, por lo tanto la tarea fundamental del diagnóstico es para intervenir y todo proceso de intervención implica la labor de evaluación y diagnóstico, es esta la eterna relación biunívoca que se da entre estos dos procesos. Se evalúa y diagnostica para intervenir y se interviene, tomando en consideración la evaluación y el diagnóstico sistemático que se hace del sujeto. Porque para saber si un proceso interventivo se ajusta, produce lo que quiero producir, tengo que continuar realizando acciones de evaluación y diagnóstico y ésta, a nuestro juicio, es una propiedad muy específica del diagnóstico psicológico, porque mientras que el mecánico diagnostica al principio y evalúa y diagnostica al final, nosotros tenemos que estar, durante todo el proceso, haciendo evaluaciones y diagnósticos, porque el sistema del ser humano, es completamente diferente a la maquinaria de un automóvil.

Tenemos en el proceso interventivo que ir aproximándonos sucesivamente a la buena intervención, además, de construirla teniendo en cuenta

al sujeto, sus necesidades e intereses, el proceso de desarrollo y formación que se vaya produciendo. Es posible que hagamos un diagnóstico inicial, adoptemos una estrategia interventiva, pero esa estrategia haya que cambiarla, trocirla, modificarla, y entonces realizar diferentes acciones. Porque es el sujeto el que nos está dando la efectividad de la intervención. Si el sujeto no nos brinda indicadores de la efectividad de la intervención, tenemos que buscar otra estrategia interventiva con el sujeto, y por eso el diagnóstico psicológico requiere de esta constante y sistemática apreciación.

Por último, en el caso del diagnóstico psicológico es imprescindible la multidisciplinariedad, en el mecánico no, pero si en el psicólogo, y la multidisciplinariedad es posible como dice la definición, a través del conjunto de información dada de la interacción entre los médicos, los trabajadores sociales, los maestros, los psicólogos, los padres, madres y familiares.

Tenemos que reconstruir la historia de la labor educativa en la familia, del maestro, para poder llegar a un diagnóstico, y por lo tanto, o participan diferentes especialistas, o el especialista asume la integridad del proceso y la multidisciplinariedad, sí yo, como especialista, creo que puedo asumir la integridad, entonces se supone que poseo un conocimiento y una experiencia en consecuencia.

El especialista puede tener una visión integral del proceso, y consultar por diferentes vías, pero a veces no es posible constituir un equipo de múltiples especialistas, por lo que puedo remitirlo para que solicite una evaluación en las demás áreas.

Lo más importante es la referencia y tomar en cuenta que haya o no un daño clínico, un daño biológico, qué tipo de daño biológico pueda haber, cómo se puede compensar, cómo lo puedo ver; para eso hay que tener un conocimiento profundo de las categorías diagnósticas de estudio, porque si vamos a diagnosticar el retraso mental por las dificultades en el aprendizaje, debemos tener una visión integral, y si el retraso mental depende de un funcionamiento biológico, se debe conocer cómo influye el funcionamiento biológico en el retraso mental. Cómo influye el Síndrome de Down, la cromosopatía del par 21, en la formación biológica del sujeto y en su actividad intelectual. Finalmente diagnosticarlo.

Se necesita también formación y preparación de los especialistas que trabajan en el diagnóstico. Necesitan: una gran experiencia, una vasta cultura, y mucha intuición. La intuición tiene que ver mucho con el conocimiento del problema, la experiencia y la intencionalidad del especialista. Es importante, decimos a veces el “olfato”, el ojo clínico, pero en definitiva el ojo clínico y el olfato es una imagen construida de mi experiencia, no es una cosa fantástica, o no es una cosa sobrenatural, no, es una imagen, una representación en mí mente de mi experiencia, de mi cultura y de mi preparación para esto.

Por último, en este proceso del diagnóstico defino que en esta metodología hay también un planteamiento sumamente importante sobre la concepción histórico-cultural, la que establece una ley que plantea que todo lo que se desarrolla interpersonalmente produce lo intrapersonal. En función de esto, decimos que si el desarrollo se produce en la relación de lo interpersonal y lo intrapersonal, el diagnóstico se puede apoyar en un corolario de esta ley, y es a lo que se llama la ley fundamental del diagnóstico y de la intervención: todo lo que se ha formado o está en proceso de formación en el nivel intrapsicológico se puede expresar y conocer a través de lo intersíquico, lo intersubjetivo, lo interpersonal.

Se cae en los instrumentos de la metodología, o sea en los instrumentos del proceso, mediante la realización de actividades, tareas, entrevistas, situaciones experimentales, observación de los productos de la actividad, la comunicación con el sujeto, y también, las pruebas psicológicas o los tests psicológicos. Esa se constituye a nuestro juicio en la ley fundamental que rige el proceso del diagnóstico. En todo proceso de diagnóstico, lo que se tiene delante de uno es un sujeto con una formación anterior, con una historia, con unas cualidades formadas y unas cualidades por formar y el dilema que se nos presenta como investigador, como evaluador, como diagnosticador es conocer lo que el sujeto trae y es; no voy a tratar de encontrar en el sujeto lo que creo que el sujeto tiene, sino que voy a tratar de encontrar en mi relación interpersonal con él, lo que me puede brindar, y solamente con esos datos es que podemos construir el diagnóstico.

Hablar de la entrevista es importante porque supone que al estudiar a un niño con dificultades en el aprendizaje, tenemos que analizar el contexto escolar,

cómo el niño produce la actividad escolar; conocer cómo el maestro organiza y dirige el proceso de aprendizaje; saber cómo el maestro lo estimula, y cómo el niño responde a todo eso, pero además, cuál es la relación de la familia con el niño, más que la relación, la dinámica de esa relación, cómo los padres influyen, se comportan y cómo el niño recibe, vivencia, esta relación con sus padres, sus maestros, y sus compañeros, por múltiples vías tenemos que llegarlo a conocer con la mayor amplitud y profundidad. Por eso: la entrevista, el test de la familia, el test del árbol, el cuarto excluido, la observación en la escuela y la revisión de las libretas escolares, sus trabajos pictóricos, se constituyen en las vías para obtener información que permitan reconstruir una explicación de lo que le ocurre al sujeto.

Todo esto ofrece datos acerca de cómo debe organizarse la futura intervención y la explicación, y el análisis se extrae de la conceptualización y metodología del proceso de evaluación y diagnóstico. En definitiva, solamente se obtiene eso, cuando se logra una verdadera actividad interpersonal con el sujeto, intersubjetiva, que incluye al sujeto y su historia y de esta manera supera definitivamente el diagnóstico apoyado en los tests; se utilizan los tests, pero solo como un dato más que permita triangular o cruzar la información, trascendiendo el dato, construyendo la explicación y con ello el diagnóstico.

Esta concepción al final permite, reconceptualizar los tests. Los tests miden lo psicológico y también lo cultural, de forma indirecta, por lo tanto los resultados de los tests son una expresión de la historia cultural del sujeto, de la dinámica de las relaciones interpersonales de ese sujeto a todo lo largo de su desarrollo, antes de aplicarle los tests. Los tests dan una información, pero no es de ninguna forma suficiente. Y por lo tanto, para que sean suficientes, es necesario usar las otras vías como los resultados de las pruebas, de la observación, de la entrevista, e información que obtengo a través de los familiares, de los maestros, de la comunidad, del medio social del sujeto, reconstruir la dinámica histórica del sujeto.

Este es un planteamiento fundamental de Vigotsky que lo fundamenta en un artículo titulado “El diagnóstico del desarrollo y la clínica psicológica de la infancia difícil”, Tomo No. 5 de las Obras Escogidas (Vigotsky, 1989). Vigotsky, en esta obra, fundamenta la importancia y la necesidad y el cómo realizar la

reconstrucción de la historia del desarrollo. Le denomino a eso la reconstrucción de la dinámica histórica del desarrollo y la entrevista es el instrumento fundamental para esto. Y los padres, los familiares y el propio niño son las fuentes básicas para lograr este resultado.

Por supuesto, los padres no me dan la dinámica, la reconstrucción la hago yo. Se tiene que elaborar una buena entrevista, porque los padres también ocultan o a veces no pueden decir lo que no saben que es importante decir, pero el especialista sabe cuáles son las fuerzas motrices del proceso y cómo influyen determinados comportamientos y conductas de los padres en los diferentes períodos sensitivos en el período infantil, y por lo tanto, el especialista sabe hacer preguntas y el tipo de preguntas y orientar la entrevista en el sentido que nos digan cuál fue la dinámica de esa relación, desde el nacimiento.

Esto empieza con la pregunta clásica de si el niño es deseado o no. Pero nosotros tenemos que, no solamente hacer una entrevista anamnésica, caracterológica y esa es mi crítica a este tipo de entrevistas que resultan ser mecánicas, descriptivas, secuenciales, por lo tanto a esa entrevista tenemos que agregarle por eso el nombre de dinámica, o sea cómo ha sido la relación de comunicación afectiva, la experiencia emocional entre el padre y la madre con el niño. Hay que indagar los significados y sentidos que tienen o tuvieron los diversos comportamientos del niño, cómo los padres y las madres lo vivenciaron y cómo respondieron a ellos y por qué.

Para determinar, por ejemplo, si un niño es hiperactivo o no, o si es hiperactivo pero no adecuadamente regulado, es extremadamente importante saber y apreciar cómo la intranquilidad daña al padre y a la madre, cómo los agrede, cómo se sienten agredidos por este comportamiento de los hijos, y cómo ellos devuelven esa agresividad, y esa violencia y esa incompreensión, al niño. Conociendo esta dinámica, uno se explica por qué el niño hiperactivo no puede llegar a regular su hiperactividad o no ha aprendido a regularla.

Por supuesto el camino más difícil para la atención a un niño hiperactivo es tratar de construir esto, de reconstruirlo, y después someter a los padres a un tratamiento terapéutico y una orientación, encaminada a que comprendan, asuman su hiperactividad, y la

canalicen. El tratamiento más fácil, pero a mi juicio menos efectivo es dar, no sé qué medicina para inhibir la hiperactividad y entonces se “embocece” al chiquito, deja de ser hiperactivo, pero vienen otra serie de problemas desde el punto de vista de la atención, desde el punto de vista del aprovechamiento escolar.

Yo creo que la hiperactividad es un fenómeno que tiene un origen biológico, pero que se regula desde lo cultural, desde lo educativo, desde lo interpersonal. Las medicinas pueden ser un paliativo pero no su regulación, canalización para lograr una integración social productiva. Que cuesta trabajo, a través de las acciones educativas e interpersonales, sin duda, pero un hiperactivo bien educado, bien dirigido, bien estimulado, se convierte en un ser humano de unas capacidades laborales, emocionales, intelectuales, increíbles de la misma manera que un hiperactivo mal tratado, mal educado, mal regulado, se puede convertir en uno de los famosos delincuentes y antisociales, pero lo que produce que se ubiquen en uno u otro polo, es la actividad educativa, la acción de los “otros”.

Otro aspecto importante de la metodología o concepción específica del proceso de evaluación y diagnóstico son sus objetivos, tareas y principios. Los objetivos pudieran enunciarse de la siguiente forma: El objetivo esencial de este proceso se puede enunciar como una actividad encaminada a la búsqueda de un conocimiento acerca de cómo marchan los acontecimientos del desarrollo y en qué sentido hay que dar inicio o seguir desarrollando dicha actividad. Esto está estrechamente relacionado con la cualidad anticipadora del ser humano, que tiene su expresión más elemental en el reflejo anticipador en el mundo animal, pero que en el ser humano, al revestirse con las cualidades de éste y las de la cultura por él construida, entonces se puede llegar a hacer, consciente, planificada, y mediante diversas maneras.

En el proceso de diagnóstico se deben, y pueden enumerar, conjuntamente con el análisis realizado para una posible conceptualización y definición del diagnóstico psicológico propiamente dicho, un sistema de principios que resumen y hacen más precisa la concepción teórica y metodológica que debe regir la realización de una evaluación y diagnóstico psicológico. Estos principios son un resultado de la experiencia y la concepción general acerca del proceso de formación y desarrollo de las estructuras psicológicas.

Los principios que contribuyen a una adecuada realización y aplicación del diagnóstico y la evaluación se pueden denominar de la siguiente forma: enfoque individual e histórico, enfoque integral y holístico, enfoque dinámico, continuo y sistemático, enfoque científico y objetivo y detección temprana o precoz.

El cumplimiento de los principios y la conceptualización formulada, dependen directamente de la elevación del nivel profesional de los especialistas, incluida su experiencia práctica frente a casos estudiados, el empleo de métodos e instrumentos de diagnóstico válidos y confiables, un adecuado uso de datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, y sobre todo, del uso de la metodología científica que permita la validez y confiabilidad de todo el proceso.

En el proceso de evaluación y diagnóstico se pueden concebir diferentes tipos de tareas que dependen de los objetivos que se plantee el investigador o especialista y por ello, se pudiera definir el tipo de diagnóstico que se realiza. La literatura presenta diferentes tipos de diagnóstico que, en determinados momentos, se presentan como excluyentes o en oposición, sin embargo, sería conveniente y tener por objeto de análisis, la estrecha relación entre estos tipos de diagnóstico, los objetivos y las tareas que se les plantean a los especialistas de acuerdo con las exigencias de la práctica.

Puede resultar una visión hasta cierto punto mecánica, el clasificar los diagnósticos de forma contrapuesta, como a veces se plantea, el diagnóstico de resultados versus diagnóstico de proceso; el clasificatorio versus el explicativo; el de normas versus el de criterios, etc. (Pawlik, 1980). Todos ellos, con sus implicaciones prácticas y científicas, de una u otra forma, son momentos, etapas o periodos del propio proceso de diagnóstico como un todo y que el especialista ha de tenerlas en cuenta, sin perder de vista lo que ya se ha señalado que, en gran medida, el diagnóstico psicológico es para intervenir y la intervención se realiza para promover, transformar o cambiar el proceso de formación y desarrollo del sujeto, en lo esencial y por lo tanto el diagnóstico debe explicar el proceso y curso del desarrollo infantil para poder intervenir con lo que sea necesario.

Esta perspectiva del problema permite, según los objetivos, las tareas y la concepción con la que se

trabaje, detenerse en sólo una parte del proceso y esto nos puede dar la imagen de que existen diagnósticos contrapuestos, cuando en realidad esto es expresión del tipo de tarea que se plantea. Parece que a partir de un criterio práctico, sí pueden existir diferentes tipos de diagnóstico. Se puede desear o tener interés en clasificar a un grupo de niños, pero desde lo conceptual, este tipo de diagnóstico nada tiene que ver, por sus parcialidades y limitaciones, con el conocimiento que se necesita para una intervención de propósitos educativos y formativos. Por otra parte, se puede necesitar sólo la selección de sujetos para ser pilotos de aviación; por la naturaleza de esta tarea, una clasificación de los candidatos puede ser suficiente. El cómo se realiza el diagnóstico parece depender de dos aspectos importantes: el para qué, y la concepción que se posea, en todos los casos, acerca del ser humano y su desarrollo.

Una tarea importante resulta el conocer como marcha el proceso de la enseñanza y la educación de los escolares, por eso la búsqueda de indicadores del desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes resulta una tarea permanente para la evaluación y el diagnóstico que se debe realizar durante la permanencia en la escuela de los escolares y debe marchar paralelamente a los avances de la psicología, del conocimiento acerca del desarrollo del escolar y del proceso de formación de su personalidad. El maestro, el psicólogo y los demás especialistas que participan en la compleja labor de la educación, deben aplicar consecuentemente estos resultados en su práctica, porque eso la hace más eficiente y, en esos casos, el proceso de diagnóstico sí debe cumplir con las concepciones teóricas y metodológicas expuestas en este material que son extraídas, a nuestro juicio, de lo más avanzado de las ideas psicológicas de todos los tiempos y se ajustan a un proceso de desarrollo y cambio en el sujeto.

En sentido general, se pueden definir tres niveles, en los que se realiza el diagnóstico y que precisa lo que ya se intentó definir al principio de este trabajo. Los tres niveles que se proponen al considerar su alcance son:

Diagnóstico general para detectar problemas o sólo conocer evolución.

Diagnóstico específico que determina y precisa problemas y sus causas.

Diagnóstico en el proceso de tratamiento e intervención.

En cualquiera de estos niveles en los que se realiza el diagnóstico, resulta indispensable la realización de tareas concretas que pudieran precisar los pasos que deben cumplirse para realizar esta actividad de manera efectiva. Las siguientes tareas específicas del diagnóstico pudieran tener la utilidad que se señala.

La primera tarea parece ser: la de buscar y obtener información por diferentes vías de forma tal, que resulte válida y confiable; una segunda tarea debe ser el plantearse posibles hipótesis explicativas o causas que expliquen el problema; la tercera, que al igual que la anterior no tiene que sucederse en un orden rígido, sino incluso marchar paralelamente a lo largo de todo el proceso, se puede definir como el determinar y precisar las características del problema, la dinámica causal que la ha producido, lo esperable y lo real en el proceso de formación y desarrollo del sujeto, lo individual y su relación con lo que en general se produce aproximadamente en la edad, grupo, cultura y condiciones sociales. Su dinámica histórica personal, familiar, escolar y en relación con todo su medio social.

La cuarta tarea se relaciona más con la construcción de una concreta explicación de los problemas, lo cual no significa que, hasta el momento, él o los especialistas no estén considerando la construcción de dicha explicación. Esta tarea se puede enunciar de la siguiente forma: elaboración de la conclusión del diagnóstico, relación entre los datos y valoraciones de acuerdo con la concepción del desarrollo psíquico que se posea y de las alteraciones que se les presentan al sujeto.

La última tarea, que no es más que la que cierra un ciclo o etapa que se puede repetir tantas veces como lo requiera el proceso de intervención, tratamiento, orientación o atención psicológica y educativa, se puede denominar como: elaboración del programa interventivo, su perfeccionamiento, precisión o modificación de acuerdo con la marcha del proceso y del desarrollo del sujeto.

En el proceso de realización de la segunda tarea general, se pueden definir dos tareas que ya señaló Vigotsky, en el artículo arriba mencionado, la primera, se refiere a la búsqueda del conocimiento sobre el desarrollo actual,

presente o real en el momento de realizar la evaluación y diagnóstico, y la segunda, formulada por él, la de determinar el desarrollo potencial o la Zona de Desarrollo Próximo que tanto deben haber escuchado, porque esto es lo que más se menciona cuando se habla de Vigotsky. Esto posee su método específico para lograrlo y les recomiendo su estudio y aplicación, además, de incrementar su conocimiento a través de sus propias investigaciones acerca de este importante aspecto.

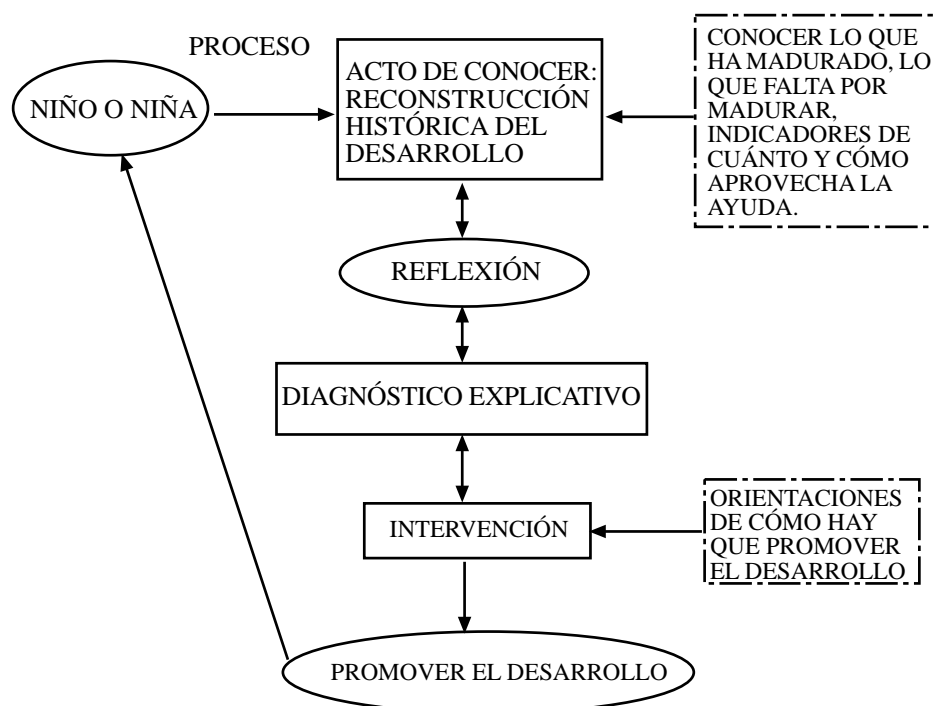
Por último, quiero resumir o concluir a partir de un esquema que siempre pongo y que no es solo mío. La autora fue una de mis estudiantes que representó lo que aprendió en un curso sobre evaluación y diagnóstico en la Universidad de Málaga en España.

ESQUEMA DEL PROCESO DE DIAGNÓSTICO

La estudiante integró en este esquema el proceso de diagnóstico psicológico que propongo. Según ella, en

un primer momento es un acto de conocer, de construcción histórica del desarrollo. Es un proceso de conocer lo que se ha madurado, cómo ha madurado, lo que falta por madurar, indicadores de cuánto y cómo aprovecha la ayuda, pero este es un primer momento, es la actividad fundamental del proceso de diagnóstico que conduce a una reflexión y a un análisis por parte del especialista y esta reflexión debe conducir a un diagnóstico explicativo. El sujeto que diagnostica debe saber, debe apreciar estos indicadores importantes cuando explica lo que el niño tiene, lo que el niño posee. Esto, tanto en la evaluación educativa como en el diagnóstico psicológico, luego viene la intervención que estará orientada a partir de lo que el niño posee, pero sobre todo por lo que está en proceso de formación o maduración o aun no se ha formado..., luego el nuevo desarrollo y a continuación volver a continuar el proceso de evaluación y diagnóstico para afirmar, corregir o cambiar el plan interventivo... Esto a modo de conclusión.

PROCESO DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EDUCATIVO Y DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO



REFERENCIAS

- Anastasi, A. (1966). *Psicología Diferencial*. 2da. Edición en español. España: Editorial Aguilar, pág. 77-79.
- Arias Beatón, G. (1999). El papel de los «otros» y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, No. 3, p.194-199.
- Binet, A. (1910). *Las ideas modernas acerca de los niños*. Madrid: Librería Gutemberg.
- Bricker, D.D. (1991). *Educación temprana de niños en riesgos y disminuidos*. México: Editorial Trillas.
- Colectivo de autores (1986). *Psicodiagnóstico: Teoría y Práctica*. Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.
- Collin, E.S. (1981). *Developmental Plasticity*. New York: Academic Press.
- Greenough, W.T., West, R.W. & De Voogd T.J. (1978). Subsynaptic Plate Perforations: Change with Age and Experience in the Rat. *Science*, 202, 1096-1098
- Greenough, W.T and Fen Lei Ch. (1985). Synaptic Structural Correlates of Information Storage in Mammalian Nervous Systems. In *Synaptic Plasticity Edited by Carl W Cotman*. New York: The Guilford Press.
- Gould, S.J. (1981). *The mismeasure of man*. New York London: W.W. Norton & Company
- Herrnstein, R.J. and C. Murray (1994). *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American Life*. New York: Free Press.
- Jensen, A. (1969) How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? In *Harvard Educational Review*, Vol 39 No. 1
- Lewontin, R.C, S. Rose y L.J. Kamin, (1987). *No está en los genes*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Michel, G.F. (1978). *Biological Perspectives in Developmental Psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Morss, J.R. (1990). *The Biologising of Chidhood: Developmental Psychology and the Darwinian Myth*. Lawrence Erlbaum Associated, Ltd, Publishers, U.K.
- Pawlik y otros (1980). *Diagnosis del Diagnóstico*. Barcelona: Editorial Herder.
- Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o La Educación en Obras Escogidas*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Sillamy Norbert (1967). *Dictionnaire de la Psychologie*. París: Larousse.
- Talizinia N. (1985). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. La Habana: DEPES.
- Tobach, E. (1978). The Methodology of Sociobiology from the viewpoint of a comparative psychologist, en el libro *The Sociobiology Debate*, editado por Arthur L. Caplan. Harper, Colophon Books.
- Tsukahara, N. (1985). *Synaptic Plasticity in the Red Nucleus and Its Possible Behavioral Correlates*. In *Synaptic Plasticity*, edited by Carl W Cotman. New York: The Guilford Press.
- Vigotsky L.S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
- Vigotsky L.S. (1989). *Obras Completas, Fundamento de Defectología*. C. de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L.S.(1991). *Obras Escogidas*. Tomo 1. Madrid. España: Editorial Visor.