

---

# Eje 5. Estrategias e instrumentos de indagación

---

**La evaluación psicopedagógica como artesanía.**

PID\_00269095

Enric Bolea López  
Esther Càrcel Ferrer

---

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 4 horas

---



**Enric Bolea López**

**Esther Cárcel Ferrer**

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por el profesor: Teresa Guasch (2019)

Primera edición: septiembre 2019  
© Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer  
Todos los derechos reservados  
© de esta edición, FUOC, 2019  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Realización editorial: FUOC

*Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.*

## Índice

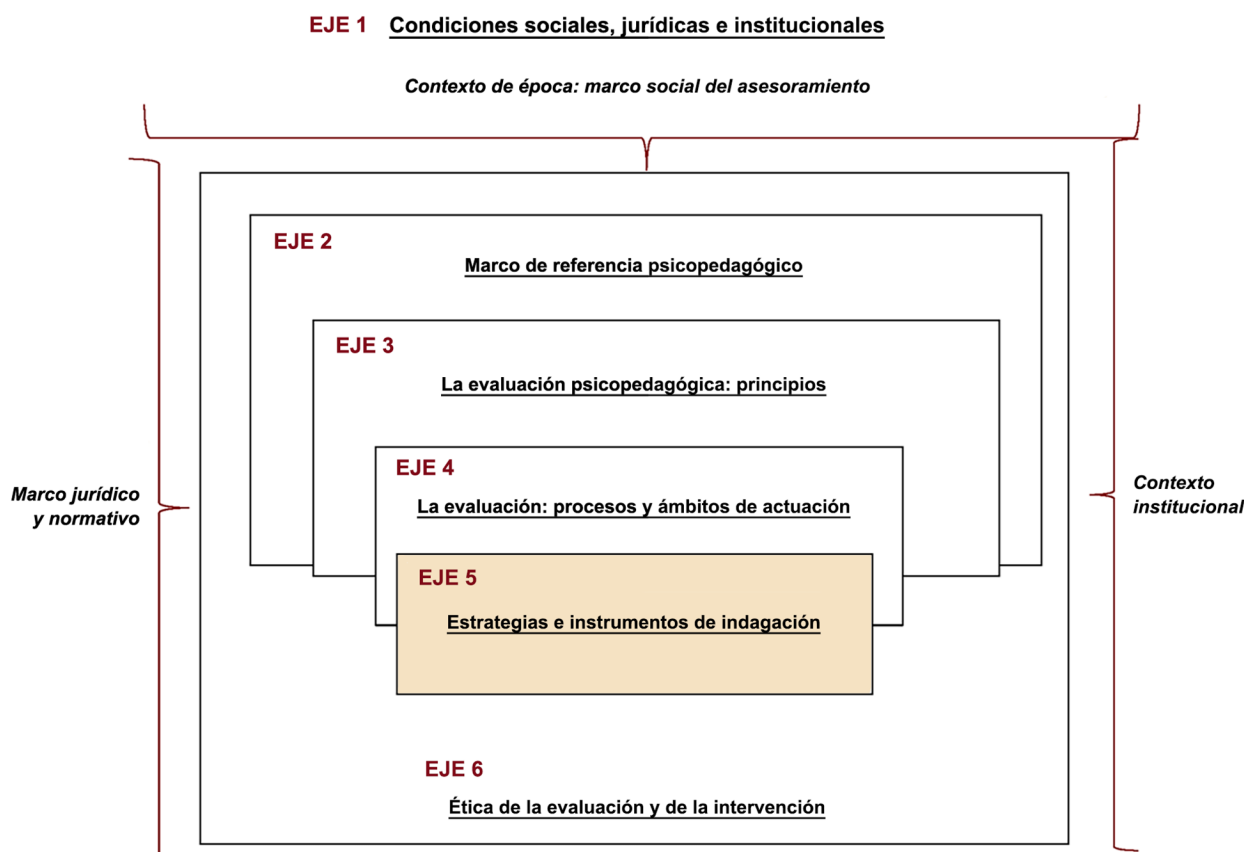
<b>Introducción</b> .....	5
<b>1. Los artesanos y sus herramientas</b> .....	9
<b>2. La complejidad de las situaciones susceptibles de evaluación</b> .....	11
<b>3. La observación</b> .....	14
3.1. Modalidades de observación .....	14
3.2. La toma de decisiones .....	16
<b>4. La entrevista</b> .....	18
<b>5. Las producciones de los aprendices</b> .....	24
<b>6. Las pruebas psicopedagógicas</b> .....	25
<b>7. Las pruebas y tests no son instrumentos para clasificar y certificar</b> .....	29
7.1. Pruebas y tests: instrumentos para tratar la inseguridad .....	30
7.2. Se requiere una posición ética .....	31
<b>8. La participación de los sujetos de evaluación</b> .....	35
<b>9. Principios conversacionales</b> .....	39
<b>10. Estrategias comunicativas</b> .....	41
<b>11. El informe psicopedagógico</b> .....	45
<b>12. Las herramientas producen un saber colectivo</b> .....	49
<b>13. La evaluación psicopedagógica como un dispositivo de indagación</b> .....	52
13.1. Sobre el concepto de <i>dispositivo</i> .....	52
13.2. La evaluación como un dispositivo de indagación: sentido y función .....	53
13.3. Características del dispositivo .....	53
13.4. El dispositivo de indagación como una práctica de discurso .....	56
<b>Glosario</b> .....	59

**Bibliografía..... 60**

## Introducción

### Presentación del mapa del Eje 5

Figura 1. Eje 5. Estrategias e instrumentos de indagación



### Introducción a las estrategias de indagación

El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso.  
(Sennett, 2009, p. 32)

La formación específica del psicopedagogo en ámbitos como el diagnóstico psicopedagógico y el análisis de casos —entre otras disciplinas— permite afrontar los procesos de evaluación psicopedagógica con una óptima batería de estrategias, recursos e instrumentos al servicio del asesoramiento y la intervención, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa.

En este punto nos interesa incidir más en una serie de aspectos de tipo cualitativo que permitan adecuar los instrumentos —al alcance del psicopedagogo— a las características de los alumnos y las situaciones, puesto que a menudo los instrumentos de carácter cuantitativo no están ni diseñados ni aplicados según la lógica de la indagación y la conversación que caracteriza el proceso de

evaluación e intervención psicopedagógica que hemos propuesto en apartados anteriores. Por ejemplo, en el caso del alumnado que presenta dificultades de regulación del comportamiento, la observación, la entrevista, las pruebas y las exploraciones deben adaptarse a las características del pensamiento y del estilo interactivo de estas personas.

Una aplicación unilateral —sin el consentimiento del niño o niña— de estos instrumentos puede aumentar más la posición inflexible del alumno. En este caso, de manera preliminar, al inicio del proceso de valoración conviene generar las condiciones que hagan que el sujeto consienta nuestra acción evaluadora. Pero este planteamiento se puede extender a cualquier situación y contexto. Siempre es necesario un tiempo para instaurar el consentimiento y la confianza necesarios para participar en el proceso de valoración.

El uso precipitado de estrategias e instrumentos de intervención sin tener en cuenta el ritmo y el tiempo que necesitan los alumnos, las familias y los profesionales que cooperan en el proceso para construir un vínculo con nosotros y, en consecuencia, consentir a participar en pruebas y entrevistas, puede abocarnos a un proceso de valoración en el que, paradójicamente, las dudas, los temores o la resistencia a participar desemboquen en la dificultad o imposibilidad de realizar el proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva, consideramos que no se trata de pensar qué estrategias son adecuadas o no en sí mismas, sino de ofrecer elementos para hacerlo de manera coherente, en función del marco de referencia desde el que actuamos y nos orientamos. La forma cómo se pondrán en juego estas estrategias e instrumentos dependerá tanto del criterio y conocimiento de la propia estrategia e instrumento, como de la forma de pensar y actuar de los agentes que los implementan desde el marco de referencia que sustenta la intervención.

Hay que pensar que las estrategias e instrumentos de evaluación se deciden y diseñan según la demanda y el contexto en el que se tienen que desarrollar. La demanda puede hacer referencia a diferentes situaciones problema vinculadas a las dificultades manifestadas por un alumno y su contexto, a realidades de grupos de alumnos, a problemáticas de cariz institucional, etc. En este sentido, el punto de partida puede ser muy diverso y esto modulará el proceso de evaluación y las estrategias e instrumentos que hay que implementar.

En todo este proceso, las estrategias e instrumentos de evaluación tienen que posibilitar identificar los aspectos que vulneran la capacidad de desarrollo y aprendizaje, y los que podrían ser procesos protectores, con el fin de compensar, neutralizar o modificar los procesos de vulnerabilidad, y construir y optimizar de este modo los procesos de protección. Desde esta perspectiva, las

herramientas empleadas con oficio harán posible que la evaluación sea una obra de calidad, porque ha sido un trabajo artesanal fruto del deseo y de la implicación del asesor para hacerla bien por ella misma.

Es cierto que la vida puede ir pasando sin implicarse mucho, pero el artesano simboliza una condición particular: la de la persona que se involucra y se concentra en aquello que hace. (Sennett, 2010, pp. 7-8)<sup>1</sup>

<sup>(1)</sup>La traducción es nuestra.





## 1. Los artesanos y sus herramientas

En el modelo que proponemos, los instrumentos y estrategias tienen que ser concebidos como **las herramientas necesarias que requiere un artesano de la evaluación para poder llevar a cabo su oficio: el oficio de psicopedagogo.**

Definir el oficio del psicopedagogo es explicar cómo el asesor realiza su trabajo, en el que siempre se ponen a prueba sus principios y sus herramientas: es un profesional con oficio cuando se forma y se prepara para fundamentar una manera de actuar con los otros y sobre los otros en un marco institucional. Hace falta, pues, considerar la evaluación como una de las habilidades que caracterizan el oficio del asesor.

Entendemos el oficio como una experiencia de trabajo con otros y para los otros, pues el oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común que evitan centrar el trabajo en la relación en sí misma. En este punto, el oficio —los oficios de lo social, aceptando la afortunada expresión de François Dubet— es concebido como «la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer». De hecho, esta idea se conjuga de manera directa con el concepto ampliado de *artesanía* que propone Sennett. En efecto, este término va más allá del trabajo manual y especializado que, de entrada, nos sugiere la palabra *artesano* y se puede aplicar a una amplia gama de actividades humanas.

**Al incluir todas estas actividades en el concepto de *artesanía* lo que se quiere subrayar es el compromiso del profesional con su trabajo.** Por esta razón el concepto de *artesanía* es más que una metáfora. La idea del artesano que propone Sennett no se puede reducir a una metáfora: es una propuesta para introducir en las diferentes actividades humanas el valor del trabajo en sí mismo; el lugar de valor que otorga elaborar un trabajo que articula la técnica y el producto artesanal obtenido interrelacionando permanentemente el conocimiento práctico y el reflexivo<sup>2</sup>. Por este motivo, **la figura del artesano y lo que comporta se puede considerar un elemento de pensamiento crítico que nos puede ayudar a entender cómo los discursos dominantes de la época van destruyendo este lugar de valor en nombre de la productividad, la eficacia a cualquier precio y el resultado inmediato.**

### Lectura recomendada

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (p. 444). Barcelona: Gedisa.

<sup>(2)</sup>Hemos reflexionado sobre las relaciones entre los diferentes tipos de saber y conocimiento en los ejes anteriores.

Entender la evaluación como una artesanía nos remite a la idea de aquello hecho a mano, que es singular; como el caso por caso; como cada una de las situaciones educativas que queremos mejorar, que, al igual que un objeto, un producto, una obra de artesanía<sup>3</sup>, necesita una dedicación, un saber hacer y, sobre todo, un tiempo. Toda artesanía se caracteriza por la lentitud en el proceso de elaboración del producto, pues solo si disponemos de un tiempo dilatado es posible reflexionar y construir un conocimiento que permita afrontar las resistencias que nos plantea la obra que se quiere materializar, y abrir el camino para mejorarla y hacer evolucionar el saber artesanal. En este punto, debería resonarnos la concepción del tiempo que hemos defendido en ejes anteriores; **en especial, la importancia del tiempo de elaboración para orientarnos y tomar decisiones en los procesos de asesoramiento.** Pero también debería resonarnos la idea de no responder a la resistencia de forma reactiva, precipitada o inhibida: es crucial **comprender las situaciones susceptibles de resistencia para poder promover transformaciones**<sup>4</sup>.

Podemos considerar el proceso de evaluación e intervención pedagógica como una obra de artesanía colectiva, siguiendo la expresión que propone Sennett (2010, p. 11). En la medida en que hemos apostado por conceptualizar la evaluación como una actividad colegiada, también es posible pensarla como una actividad producida por una comunidad de artesanos que tiene mucho cuidado en producir una obra de calidad, una comunidad implicada en la realización de un trabajo bien hecho. Esto debe llevar a pensar en la producción personal de división de los trabajos dentro de un equipo. Aquí tenemos que establecer una relación intrínseca entre la idea de artesanía que estamos tejiendo y el principio de colegialidad que se ha explicado en el Eje 3, «La evaluación psicopedagógica: principios».

<sup>(3)</sup>Richard Sennett (2009 y 2010) propone una idea más amplia del concepto de *artesanía* y del artesano. En este apartado articulamos sus aportaciones con la concepción de evaluación e intervención psicopedagógica que planteamos en la asignatura.

<sup>(4)</sup>Apartado 6, «El asesoramiento: indagar para deliberar, elaborar y decidir», del Eje3, «La evaluación psicopedagógica: principios».

### Colegialidad

En última instancia, la idea de colegialidad conduce a considerar que los asesores y otros profesionales se pueden constituir en herramientas de los alumnos y las familias en cuanto que estos son los artesanos de su propia obra de vida y aprendizaje.

## 2. La complejidad de las situaciones susceptibles de evaluación

Los contextos educativos son muy complejos. El psicopedagogo necesita confiar en su oficio y en el oficio de los demás para afrontarlos. **No se puede concebir el aula (y otros espacios educativos) como un lugar armónico donde, por definición, todo es previsible y calculable.** Las actividades que se despliegan en contextos de escolarización entre profesores y alumnos en las clases son de una enorme complejidad. Imaginemos, por un momento, que se nos pide explicar a personas que no tienen ningún tipo de experiencia ni relación con la actividad docente por qué un profesor tiene que estar en permanente estado de atención, reflexión y disponibilidad. Y, además, tenemos que explicar que todo esto puede incidir en un gran cansancio y angustia cuando este profesor no está arraigado a una buena formación y experiencia. Una posible manera de hacerlo es empezar por plantear que las actividades que llevan a cabo los profesores se caracterizan por muchas y variadas circunstancias que confluyen en la clase. Si se identifican y entienden, quizás las personas que nos escuchan puedan llegar a compartir con nosotros el gran reto que implica enseñar en una clase y, por supuesto, evaluar. A continuación, las señalamos de manera muy sintética (Coll, 1999):

- La **multidimensionalidad**. El profesor se encuentra en situaciones en las que suceden cosas muy variadas y heterogéneas.
- La **simultaneidad**. Estas múltiples cosas suceden al mismo tiempo y el profesor tiene que considerar aquello que está sucediendo en el aula en diferentes niveles y perspectivas a la vez.
- La **inmediatez**. Hay que responder, también con rapidez, a la instantaneidad con la que se suceden las cosas.
- La **impredicibilidad**. Continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas previamente, sobre todo porque es del todo imposible prever la actividad de un gran grupo de alumnos diferentes entre sí durante el tiempo que dura la clase.
- La **publicidad**. Todo lo que hacen profesor y alumnos es público para el resto de participantes, ya que tanto los alumnos como el profesor pueden dar cuentas de aquello que se dice y se hace en el aula.
- La **historia**. Lo que pasa —o no pasa y tendría que pasar— es en buena medida tributario de lo que ha sucedido en las clases anteriores, por eso cada grupo construye su propia historia.

Cualquier metodología, estrategia o herramienta psicopedagógica que pretenda evaluar en el marco de esta complejidad no es, en ningún caso, una garantía. Ya lo hemos explicado, el saber hacer en el proceso de evaluación implica algo más que herramientas, recursos e instrumentos, como si se tratara de un programa sin ningún tipo de variación en el tiempo: la estrategia no va por un lado y la práctica por otro, dado que las actuaciones no siempre pueden realizarse del mismo modo ni bajo las mismas circunstancias para obtener un mismo resultado<sup>5</sup>. Una actitud artesanal tiene que inspirar nuestro trabajo ante las dificultades y contingencias. A menudo, cuando los artesanos se encuentran ante los retos inherentes a sus producciones hacen un uso imaginativo de sus herramientas, y rompen el molde de aquello que se ha diseñado y adaptado a una finalidad, tanto para afrontar las resistencias de la obra que hay que producir, como para repararla o restaurarla y, sobre todo, para innovarla. A pesar de que la estrategia y el instrumento nos proveen de una manera de proceder, esta manera de actuar también nos tiene que permitir afrontar situaciones nuevas, hasta el punto de transformar tanto las estrategias como las herramientas, si la situación práctica así lo requiere.

El mayor uso de las herramientas es, en parte, consecuencia del reto que estas nos plantean, reto que a menudo se produce precisamente porque las herramientas no son específicas. Puede que no sean suficientemente buenas o que su empleo sea difícil de imaginar. El reto aumenta cuando nos vemos obligados a emplear estas herramientas para reparar o deshacer errores. Tanto en la fabricación como en la reparación, es posible superar el desafío adaptando la forma de una herramienta, o bien improvisando con ella tal como es, utilizándola de maneras para las que no fue ideada. Sea cual fuere la forma en que la usemos, la mera imperfección de la herramienta nos ha enseñado algo. (Sennett, 2009, p. 239)

La evaluación no puede especificar, de forma rígida, qué hay que producir sin ningún tipo de cambio hasta su realización final, porque se actúa en la vida escolar real —un sistema complejo— donde comulgan una gran multiplicidad de factores que hacen inoperante cualquier tipo de programa cerrado, ya sea un programa de enseñanza y aprendizaje o un programa de evaluación e intervención psicopedagógica. Las situaciones educativas son sumamente ricas y esto conlleva ineludiblemente un alto grado de complejidad, cuando queremos delimitar con precisión el campo susceptible de evaluación.

Por este motivo resulta muy difícil —por no decir imposible— hacer una evaluación que alcance todos los acontecimientos que suceden en un entorno escolar. Esta multiplicidad de factores incide en la imposibilidad material y técnica de identificarlos, observarlos y registrarlos con precisión. Por otro lado, no todos los factores que intervienen tienen la misma importancia a la hora de entender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. **Un proceso de evaluación no puede incluir estas variables o factores en su totalidad y, por lo tanto, es necesario hacer una selección. Nos interesa saber qué factores, entre todos los que se conjugan en el proceso educativo de un alumno, son los más relevantes para que (los alumnos) puedan construirse**

<sup>(5)</sup>La evaluación se encamina a la mejora de la atención educativa y, en este sentido, la evaluación del aprendizaje en el aula no debe diferenciarse de la evaluación psicopedagógica, ambas tienen que conjugarse y complementarse, y están al servicio de una misma finalidad (Montón y Redó, 1996, p. 285).

#### Complejidad y complicación

Tal como apunta Josep M. Esquirol (2006, p. 143), conviene diferenciar entre una situación complicada y una situación compleja:

«Fijémonos en que una cosa es la complejidad y otra la complicación; de la primera a la segunda hay cierto deterioro. La complicación es como un innecesario plus de complejidad, un síntoma de proceso insensato, gratuito, artificioso. Y, sobre todo, es preocupante como síntoma de un proceso de progresiva degradación, ya que después de la complicación viene ya la confusión».

**un lugar de valor en la escuela.** Para saber dónde depositar el foco de atención se requieren instrumentos conceptuales y metodológicos que orienten nuestro trabajo y nos ayuden a optimizar y mejorar los procesos educativos de los alumnos y de los grupos en los que están inseridos.

En este sentido, tanto la elección de una variable u otra como el instrumento o herramienta que permitirá tratarla estarán en función de la posición ética y la perspectiva conceptual de quien opera la selección, pero también estarán en función de su saber hacer, de su oficio. **Las herramientas de intervención psicopedagógica que se relatan a continuación deben interpretarse a la luz de la artesanía y la complejidad.**

### 3. La observación

La observación es una estrategia privilegiada de evaluación. Es un instrumento que nos permite hacer un análisis e interpretación de la práctica educativa al entrar en contacto con los escenarios donde se ponen en juego las dificultades y conocer el contexto en el que se manifiestan. En este sentido, entendemos la observación como una metodología de indagación y de aproximación al conocimiento de la realidad donde se desarrollan las prácticas educativas.

La observación permite comprender estas prácticas articulando tanto la mirada como la escucha, integrándolas y usándolas para orientar la interpretación y la comprensión de las diferentes variables responsables del proceso de aprendizaje: el ajuste de la dinámica de trabajo a las diferentes necesidades, la posición del alumno en referencia al grupo y al contexto, las modalidades de interacción que se establecen, las lógicas de funcionamiento que rigen los diferentes contextos, la comunicación y relación entre los diferentes agentes, el estilo de relación del alumno con el aprendizaje, cómo vive y se acerca al hecho de aprender, etc. Es obvio que esta concepción de la observación se aleja de los modelos orientados a la estandarización, categorización y control.

#### 3.1. Modalidades de observación

Hay diversidad de modalidades de observación y su elección estará condicionada por la finalidad, la posición y las concepciones del observador, que afectan tanto a lo que se quiere observar como al cómo se observa. Por eso es muy importante determinar el **foco** de observación y análisis, el **tiempo** de la observación, la **claridad** en los propósitos de la observación y el **grado** de participación de los implicados en las interpretaciones de las observaciones realizadas. Esto implica concebir que la recogida de la información no es neutra, sino que pasa por el filtro de las representaciones que se hace el observador y por el posterior análisis que da sentido a lo que se ha observado, por este motivo es importante pensar en las siguientes cuestiones (Poggi, 1997, pp. 68-70):

- La observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que **no hay mirada inocente e ingenua**.
- El **peso de los saberes (teorías, concepciones, etc.) y de las representaciones** tiene que ser reconocido en la secuencia de la observación.

- El propósito de la observación en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada, sino **la construcción de un saber pedagógico a partir de lo que se ha observado.**

En este punto se desvela la relevancia de la dimensión: **el observador aporta subjetividad a aquello que observa a partir de sus conocimientos, experiencias previas, representaciones y concepciones.** Es en este sentido que nos orientamos por la idea que aporta M. Poggi (1997) sobre la observación, cuando propone que un proceso de observación está orientado a la construcción de un saber colectivo a partir de lo observado y no solo sobre lo observado. Esta misma autora advierte de los errores y riesgos frecuentes en los procesos de observación que hay que considerar en el proceso de evaluación. En el siguiente esquema se representan algunos de estos riesgos y las sugerencias que pueden ayudar a contrarrestar su influencia en el análisis y la observación de situaciones educativas.

Principales errores y riesgos	Sugerencias
<b>Efecto «novedad».</b> Las primeras impresiones del observador pueden tener un efecto distorsionador en los recortes y en los juicios que se emitan con posterioridad.	La observación nunca es ingenua. Hay que plantearse siempre hipótesis para ser transformadas o ajustadas a partir de los datos relevados.
<b>Desconocimiento de la propia influencia en la situación.</b> El observador puede generar en los sujetos observados un efecto a partir de cómo ajusten estos sus actuaciones en función de las expectativas que atribuyan al observador.	La influencia del observador en la situación puede ser contrarrestada; en parte, se <b>explicitan claramente en el contrato los propósitos de la observación, las estrategias, el procedimiento de la información y la utilización de la misma.</b>
<b>Desconocimiento de la perspectiva, de los sujetos observados.</b> No considerar las perspectivas, representaciones, posiciones etc. sustentadas por los sujetos observados puede conducir a identificar procesos y variables no validados.	Es importante el <b>trabajo sobre las concepciones, teorías, representaciones del observador y del observado,</b> tanto en las etapas previas a la observación misma como en el momento de la devolución.
<b>Generalización a partir de una secuencia o de la secuencia por el todo.</b> Puede producirse a partir de considerar solo algunas actuaciones, como si las mismas constituyeran una muestra representativa de la situación observada.	Es necesario <b>observar secuencias y procesos, y articular y contrastar la información con análisis de producciones.</b>
<b>Universalización de las categorías a observar. La construcción de categorías guía y orienta, pero implica un recorte que puede conducir a no considerar cuestiones sutiles, no previstas en las categorías.</b>	<b>Es importante construir diferentes instrumentos según los propósitos que orientan la observación</b> y que las categorías propuestas se adecúen y ajusten a las prácticas. De este modo los instrumentos serán el resultado de una construcción que articule marcos teóricos y prácticas institucionales.
<b>Focalización excesiva, derivada del desconocimiento del contexto y la desconsideración de la simultaneidad de variables. Puede conducir a la simplificación de la situación observada</b>	<b>El corte de la situación para observar y analizar no puede ser ni excesivamente amplio</b> —que no permita la definición de problemas claros y precisos—, <b>ni excesivamente acotado</b> —que conduzca a errores en el análisis por desconocimiento de las variables que intervienen en él.
<b>Errores lógicos. Se producen errores de juicio al derivar algunas afirmaciones a otros. Pueden estar basadas en presuposiciones teóricas, experiencias, ideologías.</b>	El análisis crítico de las inferencias que se realizan durante y a partir de la observación y en el momento de la devolución permite ajustar hipótesis y marcos teóricos que orientan y dan significado a estas hipótesis.

Esquema adaptado a partir de la propuesta de M. Poggi (1997, p. 74)

Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos obtenidos gracias a la observación se ponen al servicio de la interpretación para elaborar explicaciones que ayuden a entender y transformar las prácticas educativas. Desde esta

perspectiva, la observación es un instrumento de análisis y transformación de las prácticas educativas y solo tiene sentido si se desarrolla en contextos de colaboración.

### 3.2. La toma de decisiones

En cualquier proceso de observación hay que tomar determinadas decisiones:

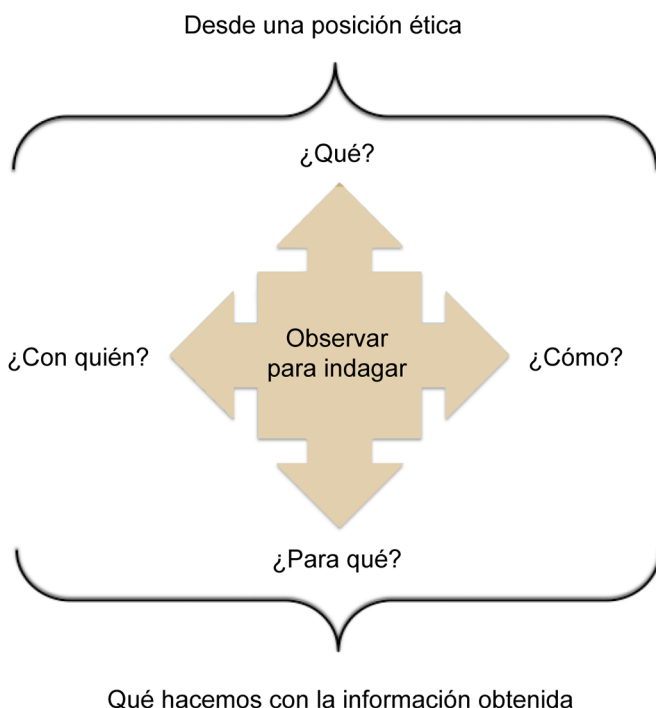
- las unidades de observación,
- los fenómenos que se quieren observar y
- el sistema de registro.

En cuanto a las unidades de observación, antes de iniciar la observación es importante pensar y decidir qué queremos observar, qué queremos estudiar, entender o transformar para poder guiar la observación y las conversaciones. Al mismo tiempo, es importante delimitar los contextos, situaciones, comportamientos, personas, lugares, momentos que hay que observar, que estarán modulados por la interacción entre el sujeto y el propio contexto. En todo este proceso no podemos olvidar la dimensión temporal, el periodo o momento en el que se realiza la observación. **En este punto es pertinente apuntar que no se trata de plantear la observación desde una actuación episódica, sino que hay que situarla en el marco de un proceso a medio y largo plazos.** Solo así se puede llegar a entender la lógica de aquello que observamos desde una perspectiva procesual, en oposición a la que podría ser una observación puntual y lineal. De este modo, los datos obtenidos están en constante interacción con la práctica, lo que favorece un proceso constante de cambio.

#### Nota

La observación debe articularse con la conversación. Es importante razonar y hablar sobre toda la información obtenida. Desde la conversación colaborativa se promueve la elaboración de un conocimiento sobre el propio proceso de evaluación y sobre los datos obtenidos.

Figura 2





En el proceso de observación se pueden utilizar instrumentos que organicen la información que se va recogiendo a medida que avanza el proceso. Otra opción es elaborar un registro abierto de observación. Ambas modalidades se pueden combinar. La información registrada proporcionará elementos de análisis y reflexión que han de servir para aportar orientaciones mucho más esmeradas en relación con todos aquellos aspectos relevantes y protectores para promover el aprendizaje: la metodología, los materiales, las interacciones con los compañeros y el docente, el clima de la clase, la organización, el aprovechamiento de las ayudas, etc.

En el enfoque observacional que planteamos no nos orientamos por sistemas de registro protocolizado con categorías prefijadas, en los que el observador se centra en la presencia o ausencia de determinados ítems, sino que consideramos los sistemas más abiertos, con un registro más narrativo, en el que los datos se desgranán a través de la descripción y la narración de las personas y los acontecimientos que se suceden en los escenarios de observación.

## 4. La entrevista

Quien de verdad *entra en una conversación* entra realmente en una *conversión*.  
(Esquirol, 2006, p. 96)

La entrevista es, seguramente, junto con la observación un potente instrumento de evaluación. Mediante la entrevista se genera un intercambio oral entre dos o más personas para obtener una mayor comprensión de aquello que preocupa y nos ocupa desde la perspectiva de la persona o personas que forman parte de la entrevista, y en la que se ponen en juego todos los principios y procesos que trataremos más adelante.

Entendemos la entrevista como una situación comunicativa. Es el contexto donde se articula una conversación en la que se producen intercambios comunicativos entre los interlocutores. Hay que **concebir la entrevista como un espacio y un tiempo de proximidad con el otro**. Este espacio de proximidad pretende generar las condiciones para que sea posible desactivar desconfianzas y resistencias, y promover seguridad y confiabilidad. En este sentido, la entrevista es un instrumento mediante el cual nos damos un lugar de confianza los unos a los otros. Para que esto sea posible, el intercambio comunicativo entre los interlocutores tiene que ser igualitario.

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorar por las posiciones de poder de quienes las realizan. (Flecha, 1997, p. 14)

Si aceptamos un diálogo igualitario será mucho más fácil definir y compartir un problema o situación, encontrar alternativas de mejora y generar la proximidad imprescindible entre los interlocutores.

Es importante que las preguntas estén orientadas a escuchar una respuesta y hay que evitar aquellas preguntas retóricas que a menudo traen implícita la respuesta o aquellas que están orientadas a controlar la conversación. Podríamos plantear diferentes modalidades de preguntas que se pueden poner en juego en el marco de la entrevista:

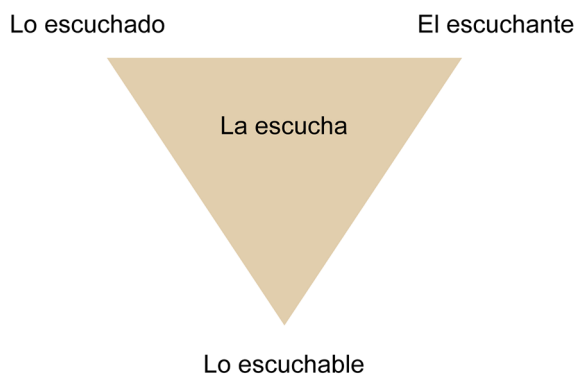
- **Preguntas exploratorias**, aquellas que pretenden obtener información de cuestiones que no se saben, desde una posición respetuosa y sincera.
- **Preguntas abiertas**, aquellas que facilitan que el interlocutor tenga iniciativa y libertad en la respuesta, y le ofrecen la posibilidad de decidir.

También es importante introducir otros recursos discursivos que permitan discernir en qué momento hay que hacer un comentario, introducir una pregunta, aclarar, repetir, comentar...

En la entrevista, otro factor importante es el tiempo. Podemos hablar de varios tiempos, como el tiempo necesario para generar la confianza, un tiempo de acercamiento que pueda generar vínculo y compromiso; también de un tiempo de escucha para propiciar que las entrevistas sean catalizadoras de este proceso para generar un vínculo que facilite la indagación, la información que oriente la evaluación y la intervención psicopedagógica y, sobre todo, entendiendo que, como dice Gadamer (1998), «la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo de ella, y algo queda en nosotros que nos transforma».

De esta forma, la entrevista emerge como una conversación en la que existe una relación comunicativa triádica entre entrevistado, entrevistador y contenido o, dicho de otra forma, una relación entre lo escuchado, el escuchante y lo escuchable.

Figura 3



Por otro lado, no podemos obviar la dimensión dinámica interactiva de la entrevista, que se modula en un tiempo y con unos agentes que durante el proceso de desarrollo de la entrevista se afectan por las incertidumbres, los imprevistos, las contingencias etc. Es por este motivo que desde este modelo **no podemos preparar la entrevista de forma estructurada y cerrada, sino que tenemos que prepararnos para realizar la entrevista abierta (Bolea, 2017).**

La preparación de una entrevista implica un cierto cálculo, pero tiene que dejar abierta la puerta a lo imprevisto y a la sorpresa: incluir lo contingente e inesperado. Incluir lo contingente no supone en absoluto no disponer de un horizonte o una guía. Nuestra manera de entender la preparación de un guion se ajusta más a la idea de orientación: **como una brújula que señala el norte y el rumbo, pero sin llegar a precisar los detalles del proceso ni el resultado.**

Figura 4



Las entrevistas cualitativas son más un proceso que una simple lista de preguntas realizadas para llegar a un resultado. Un proceso a partir del cual se generan las condiciones de escucha, el interés por generar un relato fluido, sincero, que promueva la producción y elaboración de saber. Para que la conversación que se produce en esta situación comunicativa genere las condiciones para construir este saber hay que utilizar estrategias que lo promuevan. A continuación, mostramos algunas de estas estrategias:

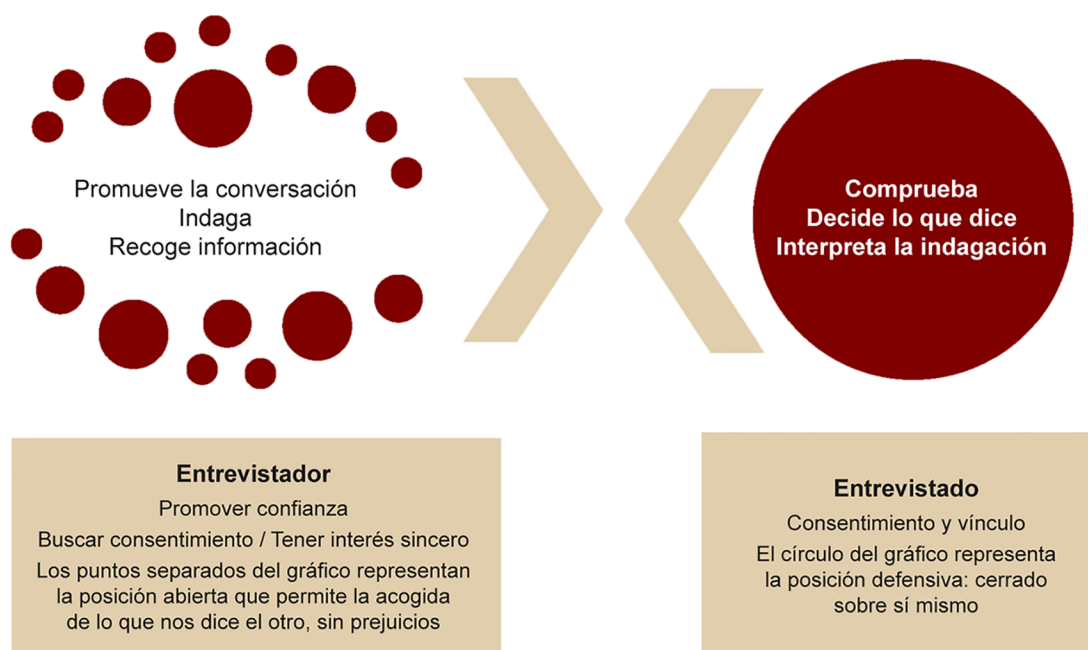
- **Escuchar de manera empática** manteniendo el contacto visual o con palabras (observando en todo momento las reacciones del interlocutor).
- **Ayudar a organizar el discurso** con preguntas abiertas («¿qué pasó?», «¿cómo te sentiste?») y de explicación o aclaración («¿por qué lo dices?», «¿qué quieres decir?»).
- **Ayudar a pensar** para conseguir más implicación («¿qué pasaría sí...?», «¿has pensado en los efectos que puede tener...?»).
- **Demostrar que seguimos el hilo** de lo que se nos dice y que estamos interesados («si no te he entendido mal...»).

Durante el proceso de la entrevista no solo adquieren relevancia las informaciones expositivas, sino que también adquiere una importante dimensión la forma cómo se presentan, cómo nos posicionamos ante esta situación. Al mismo tiempo, es primordial cómo el entrevistador abre la escucha al sentido que los entrevistados (padres, profesionales, los propios sujetos de evaluación) otorgan a las dificultades, qué hipótesis tienen y qué respuestas imaginan. Las

entrevistas permiten rastrear los antecedentes significativos de la historia referida a la situación sobre la cual estamos indagando, la narrativa que, en el paso por la dimensión temporal, explica el recorrido vital, la historia vital.

No se trata de hacer un interrogatorio y una recogida de datos cuantitativos y categorizados. **Se trata de abrir sin temor ni prejuicios la producción simbólica del otro: lo que piensa, lo que quiere, lo que no sabe, etc.** En esta situación comunicativa se producen una serie de efectos, propósitos, posiciones, prejuicios, intereses que están condicionados por el grado de consentimiento y la confianza. En el siguiente esquema se representan las posiciones y actuaciones de cada agente, y el flujo comunicativo que se produce entre ellos.

Figura 5



En algunas entrevistas resulta interesante, para romper una posible relación dual (que lleva ineludiblemente a la confrontación), dinamizar el diálogo, **plantear una triangulación, introduciendo un tercer agente** que haga circular la conversación. Así, trabajar en pareja en las entrevistas es una manera de corresponsabilizar y permite incorporar estrategias de deslocalización que evitan que el otro se sienta invadido o provocado.

Aunque no resulta sencillo ni conveniente ofrecer reglas generales de actuación para el desarrollo de una entrevista, puesto que depende de las características de las personas que interactúan y del contexto, sí que es importante prepararse para la entrevista, y para ello hay que prever los aspectos siguientes:

- **Los preliminares de la entrevista;** los primeros momentos de la relación entre el entrevistador y el entrevistado suelen resultar determinantes,

puesto que es aquí cuando se exploran mutuamente las reacciones y se establece el grado de confianza entre ambos.

- **El inicio de la entrevista**, que es similar al inicio de cualquier conversación, es el momento de poner en juego el consentimiento a partir del contexto de confianza, del interés, la proximidad y el respeto, de manera que se establezca la relación comunicativa adecuada.
- **El cuerpo de la entrevista** tiene que rehuir del interrogatorio; tiene que aportar más preguntas abiertas que promuevan una elaboración en el otro; debe plantear cuestiones desde el interés sincero por su saber y aportaciones; desde la sorpresa hay que promover ampliaciones de información; hay que respetar los silencios, mostrarse dividido y dar valor a las aportaciones.
- **El cierre de la entrevista** es tan importante como sus preliminares y el inicio, puesto que tenemos que generar condiciones para la buena predisposición del entrevistado a seguir conversando de manera regular o más episódica, si se considera necesario.
- **El consentimiento del entrevistado** es muy importante, hay que buscarlo en la entrevista. Es esencial que la persona entrevistada sepa por qué y qué intervención se hará, y los aspectos susceptibles de ser entendidos en relación con las cuestiones que se quieren tratar.

En el proceso de evaluación psicopedagógica son muy importantes las entrevistas con el sujeto implicado (susceptible de evaluación), ya que necesitamos su compromiso y su complicidad para facilitar que sea un agente activo dentro del proceso de evaluación, dado que se considera que la toma de conciencia por parte del sujeto de la naturaleza de sus dificultades y de sus puntos fuertes y capacidades para superarlas es condición fundamental para que tome parte activa en el proceso. Como ya hemos mencionado a lo largo de los diferentes ejes, el objetivo es hacer del alumno el protagonista de su crecimiento personal.

El resultado último del proceso, por lo tanto, tiene que permitir a los aprendices construir su propio camino. El camino es individual, pero requiere el apoyo y el marco simbólico de todos los que tienen la oportunidad de estar en él y cruzarse con el sujeto. Se trata, como dice Meirieu (1998), de **no confundir el «no-poder» del educador en cuanto a la decisión de aprender, exclusiva del alumno, y el «poder» que sí que tiene sobre las condiciones que posibilitan esta decisión.** El educador no puede desencadenar mecánicamente un aprendizaje, pero sí que puede crear «espacios de seguridad» en los

cuales el alumno se atreva a hacer algo que no sabe para aprender a hacerlo. En estas entrevistas se pueden ir generando las conversaciones que configuran el acompañamiento y tejen la confianza.

## 5. Las producciones de los aprendices

También se puede hacer una observación indirecta a través del análisis de las producciones de los aprendices, tanto en el ámbito personal como curricular. **Esta producción nos proporciona información muy valiosa a diferentes niveles:** del mundo cognitivo y afectivo, del estilo de aprendizaje, del nivel de elaboración del sujeto, y también de cuestiones relacionadas con el contexto de aprendizaje, los materiales curriculares que usa, la diversidad de dichos materiales, los más frecuentes y los ausentes, el tipo de corrección, los comentarios escritos del profesorado, etc. Puede ser interesante revisar y comentar los trabajos con el alumno, con el fin de observar aspectos como los siguientes:

- **Cómo se posiciona**, si consiente nuestra intervención.
- **El grado de adquisición** de algunos aprendizajes y la conciencia que tiene del propio aprendizaje, y de las dificultades que considera que están interfiriendo el proceso de aprendizaje, u otros aspectos relacionales y de interacción.
- **Los argumentos** que aporta y la valoración que hace de las cuestiones que se ponen en juego.
- **Las actividades** que identifica como más exitosas y motivadoras, y las propuestas que plantea para hacer frente a las necesidades identificadas.
- **Las actividades o situaciones** en las que se siente más vulnerable y muestra tener más dificultades para ver conjuntamente cómo transformarlas.
- **Cuáles son sus intereses**, sus habilidades, su estilo de aprendizaje, para poder orientar las propuestas de intervención.



## 6. Las pruebas psicopedagógicas

La sesión de trabajo individual con el alumno es un momento importante y es necesario planificarla. Las informaciones previas (observaciones, entrevistas, análisis de trabajos...) nos ayudan a concretar los aspectos que necesitamos conocer en función de las hipótesis que se han ido generando.

No se trata de pasar una batería de pruebas descontextualizada o estándar, sino de seleccionar, si procede, aquellas pruebas estandarizadas o no que nos pueden proporcionar información relevante y significativa sobre el origen de las dificultades en la adquisición de los aprendizajes. Son pruebas que evalúan las competencias curriculares del alumno, sus capacidades y sus procesos cognitivos y/o emocionales. **Por lo tanto, la cuestión no radica tanto en qué pruebas podemos aplicar, sino que la cuestión es para qué y con qué finalidad.**

De este modo la decisión de recurrir a las pruebas toma una dimensión complementaria y **se utiliza como una actuación más, ni la única ni la más importante**. Nos han de ayudar a entender el origen del problema y deben contribuir a orientar la respuesta educativa más ajustada.

Por otro lado, también es relevante considerar **la importancia que tienen las condiciones y la manera cómo se desarrolla la aplicación de la prueba** desde el momento inicial, para que el sujeto pueda establecer una relación de transferencia positiva que favorezca una buena disposición y colaboración. Es importante indagar sobre el nivel de información que el sujeto tiene sobre el objetivo y las representaciones significativas que se hace sobre sus dificultades.

**Durante la realización de estas pruebas, es fundamental la observación que se lleva a cabo del proceso: cómo se organiza el alumno, si hay angustia por el tiempo, el grado de colaboración, la rapidez en la ejecución, si se muestra atento, si sus respuestas son reflexivas, si se muestra analítico, las estrategias que utiliza, si entre subpruebas necesita unos instantes de descanso, etc.** Toda esta información nos tiene que proporcionar más información del alumno, que deberemos tener presente en las diferentes intervenciones.

A continuación, presentamos algunos de los indicadores que podemos observar más allá de los resultados numéricos que ofrecen las pruebas.

### **Algunas cuestiones que hay que observar durante la realización de pruebas estandarizadas**

- La posición del sujeto ante la prueba, si se muestra reservado, tímido, los cambios de estado que se producen durante el proceso, la manera cómo responde a los estímulos que se presentan, los tipos de interacción que requiere para dar respuesta, etc.
- La manifestación de ansiedad, nerviosismo, el grado de dificultad que le supone hacer frente a situaciones nuevas, cómo se adapta a las cuestiones que se plantean.
- Los miedos que aparecen, el temor a no saber, a hacer el ridículo, a la implicación emocional, la vivencia de amenaza que puede suponer la prueba.
- El tipo de relación que establece durante la prueba, el consentimiento.
- La manifestación de confianza y el deseo de gustar, el grado de tolerancia a la frustración que manifiesta ante las dificultades que encuentra.
- La modalidad de interacción que establece.
- El ritmo de ejecución y comprensión.
- La posición ante las dificultades: abandono, búsqueda de ayuda, actitud de superación, posición de dependencia, perseverancia...

Los tests deben pasarse con responsabilidad y rigor. Las diferentes pruebas aportan indicadores que tenemos que saber interpretar. Hay que ser cuidadosos con la interpretación de los resultados, teniendo presente la necesidad de analizar las relaciones que se pueden establecer entre las variables que incluye la prueba.

Considerando las aportaciones realizadas hasta el momento hacemos una aproximación a diferentes pruebas proyectivas, psicométricas y competencias, que pueden aportar información complementaria relacionada con diferentes aspectos relacionados con la capacidad de aprender. Siempre teniendo presente que la cuestión en juego no es decidir cuál es la mejor prueba a administrar sino para qué y con qué finalidad.

<p><b>Aspectos cognitivos: capacidades y procesos</b> Podemos disponer de diferentes instrumentos que permiten evaluar las capacidades y los procesos cognitivos, en función del tiempo, la disponibilidad, las características del alumno, los datos más significativos que son deseables de explorar; será conveniente contemplar uno u otro. Algunos ejemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>K-BIT</b>:test breve de inteligencia de Kaufman. Hace una evaluación global de la inteligencia verbal y no verbal de aplicación rápida. Permite hacer un cribado (<i>screening</i>), a partir del cual se puede decidir si es necesario realizar una exploración más profunda.</li> <li>• <b>Raven</b>:test de matrices progresivas. Evalúa el razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción. Permite evaluar la capacidad intelectual eliminando la influencia del lenguaje o de la habilidad motriz.</li> <li>• <b>WISC V</b>:escala de inteligencia de Weschler para niños. Es la escala más utilizada para determinar el CI. Evalúa la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento.</li> <li>• <b>DN-CAS</b>: batería cognitiva destinada a evaluar el procesamiento cognitivo (cuatro procesos). Evalúa los aspectos cognitivos y emocionales que dificultan el aprendizaje y orienta en la intervención necesaria. El DN-CAS nos permite determinar, a modo de hipótesis diagnóstica, cuál es el rendimiento de los procesos cognitivos, si el procesamiento emocional condiciona neurológicamente (bloquea) los procesos cognitivos y, en caso afirmativo, en qué medida los bloquea.</li> <li>• <b>Bender</b>:test que refleja el nivel de madurez en la percepción visomotriz y puede revelar posibles disfunciones. Consta de una colección de nueve tarjetas que contienen figuras geométricas que el niño o niña tiene que reproducir en una hoja en blanco. Un patrón anómalo de respuesta, es decir, unos trazos que se alejen del modelo original pueden suponer el indicio de un trastorno mental, neurológico o incluso emocional.</li> </ul>
<p><b>Estilo de aprendizaje</b> Estas pruebas nos permiten ver las estrategias de actuación, más o menos eficientes, que se utilizan para resolver una tarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAMBIOS</b>:test de flexibilidad cognitiva. Permite evaluar la capacidad de seguir instrucciones complejas. Requiere capacidad de concentración, atendiendo a condiciones cambiantes y flexibilidad cognitiva.</li> <li>• <b>CARAS-R</b>:test de percepción de diferencias revisado. Evaluación de la aptitud para percibir rápida y correctamente parecidos y diferencias en patrones de estimulación parcialmente ordenados.</li> <li>• <b>Figura de Rey</b>: test de la figura compleja de Rey. Evalúa la organización perceptiva y la memoria visual.</li> <li>• <b>Cuestionario CHAEA</b>: consta de ochenta preguntas que responden a cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.</li> <li>• <b>Test de VARK</b>: consta de dieciséis preguntas que responden a cuatro estilos: auditivo, cinestesia, visual y lectoescritor</li> </ul>
<p><b>Creatividad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Test de creatividad</b>: consiste en crear el máximo de figuras diferentes a partir de un patrón concreto ( <a href="http://santiroman.blogspot.com.es/2014/04/test-de-creativitat.html">http://santiroman.blogspot.com.es/2014/04/test-de-creativitat.html</a> ).</li> <li>• <b>Test de Guilford</b>: mide el pensamiento divergente; la fluidez verbal, la fluidez de ideas, la fluidez de asociación, la fluidez de expresión, la flexibilidad espontánea, la originalidad y la sensibilidad a los problemas (<a href="http://es.slideshare.net/StephanyLozanoPalaci/prueba-de-guilford-30371855">http://es.slideshare.net/StephanyLozanoPalaci/prueba-de-guilford-30371855</a>).</li> </ul>
<p><b>Dificultades específicas en la lectura y la escritura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pruebas ACL</b>: evaluación de la comprensión lectora a nivel de educación primaria. Útil también en secundaria para evaluar a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.</li> <li>• <b>TALE</b> (TALEC, versión en catalán): evaluación del aprendizaje de la lectura y la escritura. Aplicable a alumnos de nivel de aprendizaje situado en los cuatro primeros cursos de primaria.</li> <li>• <b>PROLEC-SE</b>:evaluación de la capacidad de lectura y de los procesos cognitivos que interviene en la lectura para alumnos de 10 a 16 años.</li> <li>• <b>PROESC</b>:evaluación de los principales procesos implicados en la escritura y detección de dificultades para alumnos de 8 a 15 años. Proporciona también pautas de orientación para trabajar y recuperar los componentes afectados que se detectan durante la evaluación.</li> </ul>
<p><b>Aspectos emocionales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Test de frases incompletas de Rotter</b>: permite ver sentimientos, actitudes y reacciones específicas ( <a href="http://myslide.es/documents/test-de-frases-incompletas-de-rotter.html">http://myslide.es/documents/test-de-frases-incompletas-de-rotter.html</a> ).</li> <li>• <b>HTP</b>:técnica proyectiva donde se pide que se dibuje una casa, un árbol y una persona. Evalúa aspectos emocionales, conductuales e intelectuales.</li> <li>• <b>Test del dibujo de un animal y/o relato libre sobre un animal</b>: la simbología del animal elegido y la historia imaginada se convierten en factores de análisis de la autopercepción actual del chico o chica.</li> </ul>
<p><b>Salud mental</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cuestionario CDS Depresión</b>:detecta indicadores de depresión.</li> <li>• <b>STAIC</b>, escala de autoevaluación: mide la ansiedad rasgo (ansiedad permanente, más ligada a aspectos temperamentales) y la ansiedad estado (ansiedad reactiva a un hecho determinado).</li> <li>• <b>EPQ-J</b>:cuestionario con tres dimensiones básicas de la personalidad.</li> <li>• <b>HSPQ</b>:cuestionario con catorce dimensiones de la personalidad.</li> </ul>

Desde la perspectiva de la asignatura conviene también incorporar otras miradas sobre la evaluación y el uso de instrumentos. A continuación, se proponen una serie de referencias bibliográficas en las que se facilitan principios y criterios para utilizar las pruebas y tests estandarizados desde una perspectiva que pone el énfasis en descubrir la génesis de la actividad representativa y simbólica implicada en los procesos de aprendizaje. En este enfoque, la evaluación persigue la finalidad de caracterizar el proceso de simbolización del niño y la identificación de los factores que lo perturban. El objetivo es doble: por un lado observar como se han generado los procesos de construcción del conocimiento escolar en la historia familiar y escolar del alumno; y por otro, explicar su forma singular de producción simbólica. Se trata de observar los procesos mentales que los niños realizan en la construcción de los conocimientos tanto en la situación individual como en el contexto del aula.

#### **Lecturas recomendadas**

- **Di Scala, M, Cantu, G.** (2003). *Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura*. Buenos Aires: Noveduc.
- **Filidoro, N.** (2010). *Diagnóstico Psicopedagógico: Los contenidos escolares*. La lectura. Buenos Aires: Biblos.
- **Schlemenson, S.** (compiladora) (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- **Schlemenson, S.** (compiladora) (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

## 7. Las pruebas y tests no son instrumentos para clasificar y certificar

En el apartado anterior se ha puesto especial cuidado en transmitir que el uso de los instrumentos de evaluación basados en **la administración de pruebas y tests no ha de acabar siendo una finalidad en sí misma, sino una herramienta para promover los factores de protección personales y contextuales que promuevan la capacidad de aprender**. Pero este desplazamiento en la interpretación y el uso de las pruebas y los tests no es fácil de compartir.

A menudo, en los equipos se hacen presentes argumentos contrarios, resistencias y/o desazones a cambiar o producir un desplazamiento en las prácticas de evaluación fundamentadas en los instrumentos de diagnóstico. Algunos de los profesionales están muy anclados en el planteamiento más experto y tecnológico de la intervención psicopedagógica, y más que cambiar la perspectiva reclaman más formación y entrenamiento para administrar las pruebas. En efecto, en sí mismos los resultados de las pruebas y tests no facilitan automáticamente una ayuda que se ajuste a las necesidades y demandas del alumnado al que se han administrado las mencionadas pruebas. Por eso es importante articular los instrumentos diagnósticos con otras actuaciones que, en conjunto, posibiliten la aproximación global y contextual a la singularidad del alumno en el marco del proceso social de aprendizaje.

Hay que dar respuesta a estos argumentos y resistencias incorporando otras perspectivas que ayuden al asesor y a los profesionales de los centros a interrogarse sobre las necesidades de los alumnos desde una perspectiva más indagadora y contextual. En este sentido, es bastante importante tratar esta respuesta considerando la función que cumplen las demandas que realizan los profesionales de los centros a los psicopedagogos, puesto que, a menudo, estas demandas de administración de pruebas se apoyan en la imagen de rigor, neutralidad y objetividad que poseen los instrumentos diagnósticos, ya que muchos profesionales piensan que detrás de los resultados que se obtienen al aplicar estos instrumentos se encuentra siempre **la** respuesta.

### Argumentos que fundamentan un uso tecnológico de las pruebas y tests

- A. Objetividad, rigor y fiabilidad
- B. Neutralidad
- C. Lugar de pericia
- D. Profesionalidad
- E. Facilitación de la toma de decisiones
- F. Intervención segura y controlada
- G. Eficacia en la gestión de recursos

La supuesta objetividad de las técnicas diagnósticas pone el énfasis en ligar las respuestas del niño con las respuestas del manual, olvidando qué hay de singular en las respuestas del alumno. **No nos interesa objetivar al alumno —qué es—, sino subjetivarlo —quién es, cómo es, cómo está.**

El resultado de un proceso diagnóstico basado exclusivamente en pruebas y tests puede producir una nominación (TDAH, TC, etc.), que impone una identidad que inevitablemente producirá efectos, ya que no se hace una descripción neutra de la capacidad y/o situación del aprendiz, sino que se enuncia una sentencia que funciona como preformativo. La nominación diagnóstica impone una identidad que explica las causas por las cuales el alumno no aprende. Ninguna intervención es neutra. Cualquier actuación está cargada de valores.

Especialmente, los diagnósticos pueden justificar la cuestión de los recursos que hay que asignar a un centro para atender al alumno. En estos casos parece como si con las pruebas se persiguiera decidir si un alumno es NEAE, si se puede pedir un auxiliar, etc. Parece como si las pruebas y las evaluaciones tuvieran como función justificar y explicar la asignación de los recursos. A veces la demanda que la escuela hace al psicopedagogo para que ponga en marcha un proceso de evaluación a partir de la administración de pruebas y tests es exclusivamente para justificar el acceso a un recurso, o bien para justificar la derivación a un CSMIJ, o para obtener criterios para redactar un informe NEAE, etc. En estos casos, los instrumentos y pruebas poseen una función técnica y tranquilizadora para poder hacer la demanda de recursos, derivaciones y/o informes. Hay que ser enérgicos en este punto: **en ningún caso un diagnóstico experto a partir de determinados tests tiene que fundamentar la toma de decisiones sobre cuál es la escuela** (ordinaria, especial, SIEI, etc.) que se corresponde con su diagnóstico y, de esta forma, facilitar el camino de una exclusión.

#### 7.1. Pruebas y tests: instrumentos para tratar la inseguridad

Las pruebas pueden otorgar seguridad ante las demandas de los centros y de la Administración. Ciertamente, las pruebas son un recurso para tratar la inseguridad de muchos profesionales ante las múltiples y complejas demandas

que experimentan. En este sentido, las pruebas reducen la angustia que muchos profesionales experimentan ante las dificultades que presenta un caso, y la angustia que este caso produce a los centros.

Así, la situación, cada vez más frecuente, en la que el centro ya dispone de una gran información facilitada por un servicio externo, que ha administrado toda una batería de pruebas y tests al alumno con informes bastante rígidos y descontextualizados, genera tensión en muchas ocasiones en relación a cómo actuar con el alumno en el marco de su grupo de clase. A veces en estas situaciones los centros no saben muy bien qué pueden esperar de la experiencia del profesional del EAP.

En otras ocasiones, cuando no hay pruebas, el psicopedagogo se encuentra indefenso ante los otros profesionales: no sabe qué le preguntarán, si lo cuestionarán, etc. Es difícil sostener la contingencia. Las pruebas ayudan a reducir la incertidumbre, sobre todo cuando no se ha podido construir un vínculo de confianza con el centro. En muchas ocasiones las pruebas son un refugio.

El recurso a las pruebas permite experimentar al profesional que está haciendo su trabajo de forma correcta y técnica para dar una respuesta a aquello que se espera de él y, por lo tanto, tratar la angustia que supondría encarar una relación con los otros profesionales —no mediada por la batería de pruebas y tests—, que pueden poner en juego la profesionalidad del psicopedagogo. En estas situaciones, las pruebas pueden otorgar un lugar de experto que posibilita tener un lugar de valor en el centro en el que se interviene. No se encuentra la manera de acompañar al centro si no es desde este modelo experto.

De todas formas, **hay que señalar un hecho paradójico, pues esta demanda contrasta con la experiencia de que las pruebas por sí mismas no dan la respuesta** ni a las necesidades de los alumnos ni a las necesidades de los profesionales de los centros, dado que, una vez se han administrado —las pruebas—, la sorpresa es que muchas de las desazones y preocupaciones de los centros no se han podido resolver. Inevitablemente se genera bastante tensión cuando los resultados obtenidos a partir de las pruebas no acaban de facilitar la respuesta a las necesidades y demandas que plantean los alumnos evaluados.

## 7.2. Se requiere una posición ética

La reflexión sobre la misma práctica evaluadora —concretada en el uso de los instrumentos de evaluación basados en la administración de pruebas y tests— tiene que mostrar la relación del psicopedagogo con sus actos y las consecuencias que se derivan de ellos. Se entiende que esta posición ética es un factor de protección (de la capacidad de aprender). En este sentido, **si las consecuencias del uso de las pruebas no se ajustan a las necesidades norma-**

### Lectura recomendada

Meirieu, Ph. (2010). "¿Detectar o educar?" En: **Meirieu, Ph.** (2010) *Una llamada de atención*. Madrid: Ariel/Planeta. pp.137-152.

**tivas y expresadas de los alumnos y de los contextos que los acogen, se han de introducir cambios** —incorporar otras perspectivas— en el proceso de evaluación e intervención.



### **Una perspectiva indagadora y artesanal de las pruebas y tests en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica**

- 1) Las pruebas son un instrumento para definir necesidades normativas (atribuidas). Hay que articularlo con herramientas de intervención que permitan discernir las necesidades experimentadas y las necesidades expresadas del alumno.
  - 2) En el proceso de evaluación nos interesa incidir más en una serie de aspectos de tipo cualitativo que permitan adecuar los diferentes instrumentos al alcance del psicopedagogo — incluidas las pruebas y tests— a las características de los alumnos y las situaciones, puesto que a menudo los instrumentos de carácter cuantitativo no están ni diseñados ni aplicados según la lógica de la indagación y la conversación que caracteriza el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.
  - 3) A menudo centrar el foco de atención en los puntos débiles o en las limitaciones —para corregirlas o eliminarlas sin tener presente la lógica que las determina— no permite ver las posibilidades, no permite constatar la existencia de los puntos fuertes del alumno. En cambio, si se aprovechan los recursos del alumno, se dispone de mejores oportunidades para transformar las limitaciones. En efecto, al trabajar las pruebas el punto de atención está focalizado en aquello que hace o no hace el alumno, aquello que dice o no dice; es decir, en el resultado, no en el contenido de lo que dice o hace, no en el proceso personal y singular del pensamiento, y las estrategias que puede poner en juego el alumno. Lo que importa es la cuantificación: el número o el criterio que permite comparar al sujeto con la norma universal esperada. Por eso, los resultados obtenidos en una prueba o test no deben identificarse con la respuesta que hay que dispensar al alumno.
  - 4) La información y el conocimiento generado a partir de las pruebas debe ponerse al servicio de la conversación colegiada: la evaluación colegiada que posibilite formular y concretar las necesidades y demandas en términos de optimización de los procesos de protección y de minimización de los procesos de vulnerabilidad
  - 5) Las pruebas pueden estar al servicio de la función protectora de la capacidad de aprender si se articulan con otros instrumentos de intervención que evalúen los factores de protección de carácter contextual y personal. Por eso es crucial incorporar en el proceso de evaluación instrumentos que permitan captar la singularidad del sujeto en el contexto en que se desarrolla y aprende. También se puede coger la singularidad a través de las pruebas y tests.
  - 6) Es necesario incorporar en el proceso de evaluación la voz del alumno y, por lo tanto, considerar el principio de inclusión (Nieto y Portela, 2008), de forma que el alumno participe en su propio proceso de valoración, independientemente del tipo de instrumento que se ponga en juego durante el proceso —incluidos los tests. Es importante que el alumno se pueda preguntar qué le pasa, y pueda hacer un proceso que le permita ser agente activo de su propia evaluación y elaborar un saber propio sobre su situación: la toma de conciencia de la naturaleza de sus dificultades y de sus puntos fuertes y capacidades para superarlas es fundamental para que tome parte activa en el proceso. Es esencial que el alumno o alumna sepa por qué y qué intervención se hará.
  - 7) La evaluación es un proceso que requiere un vínculo entre el profesional y el alumno, y entender que la evaluación es una oportunidad para favorecer una nueva forma de relacionarse, comunicarse y tratar al alumno, pues muchas veces los escenarios de evaluación pueden generar intranquilidad, inhibiciones como mecanismo para huir al malestar y un posible temor a fracasar. La observación, la entrevista, las pruebas y las exploraciones deben adaptarse a las características del pensamiento y del estilo interactivo de los aprendices.
  - 8) La cuestión no es excluir los tests del proceso de evaluación, sino suponer que el futuro y el destino del alumno evaluado, su posibilidad de aprender y de saber, están en los resultados que se obtengan en las pruebas y dependen de ellos. Por eso hay que incorporar una perspectiva que apueste por hacer emerger la singularidad del aprendiz insertando los tests en los contextos.
-

Cuando los instrumentos y pruebas de evaluación se centran en las dificultades individuales se indaga exclusivamente en **los aspectos relacionados con el alumno, sin considerar que también es necesario indagar (protección/vulnerabilidad) en los diferentes contextos** que acogen al alumno y en los cuales se desarrolla y aprende. Las pruebas y tests no pueden convertirse en un instrumento que tiene que facilitar el descubrimiento de algo inherente que supuestamente se encuentra en el alumno antes de la intervención evaluadora. Los informes psicopedagógicos elaborados y fundamentados en una batería diagnóstica pueden convertirse en la certificación experta de las dificultades de aprendizaje del alumno y, en muchas ocasiones, en la certificación que puede justificar una respuesta segregada.

### Reflexión

Gordon Stobart, el autor del libro recomendado, plantea que la evaluación y las pruebas definen la manera de vernos incluso la forma de aprender. En la introducción del libro nos dice:

«La evaluación, en forma de test y exámenes, es una poderosa actividad que configura la manera que tienen las sociedades, los grupos y los individuos de entenderse a sí mismos. Aquí desarrollaremos tres argumentos específicos: La evaluación es una actividad social marcada por valores y no existe nada que se parezca a una evaluación independiente de las culturas. La evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide: es capaz de “componer personas”. La evaluación influye directamente en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos y puede limitar o promover el aprendizaje efectivo. Estas características otorgan a la evaluación una considerable autoridad y llevan a consecuencias constructivas o destructivas: los usos y abusos del título del libro.» (p. 11)

### Lectura recomendada

**Stobart, G. (2010).** *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación.* Madrid: Ediciones Morata.

Una aplicación unilateral, sin el consentimiento del aprendiz, de estos instrumentos genera desconfianza y rechazo. Exige, pues, una observación detallada y un seguimiento esmerado, sin prisas ni urgencias. El uso precipitado de estrategias e instrumentos de intervención sin tener en cuenta el ritmo y el tiempo que necesitan los aprendices para construir un vínculo con nosotros y, en consecuencia, consentir a participar en pruebas, puede conducirnos a un proceso de valoración en el que, paradójicamente, el rechazo a participar desemboque en la dificultad o imposibilidad de valorarlos.

Se evalúa para entender, no para clasificar ni certificar. Con las pruebas el psicopedagogo no puede restringir su función a la identificación de los alumnos con dificultad, de los alumnos que no pueden estar en la escuela común. Las decisiones para aplicar los instrumentos de indagación no deben tomarse considerando tan solo las fragilidades del alumno, como el punto de mira al cual dirigir la atención, sino que también conviene considerar como referente sus posibilidades. Hay que dejar de lado centrarse básicamente en los aspectos conflictivos y/o deficitarios, y desplazar el epicentro de la atención de los riesgos a los recursos de protección que posee y/o que puede construir el alumno para afrontar las dificultades y las adversidades presentes en los acontecimientos de su vida escolar.

## 8. La participación de los sujetos de evaluación

La participación de los sujetos de evaluación es fundamental para promover transformaciones en una dirección consentida y comprometida. No solo los agentes que acompañan se tienen que proveer de herramientas para afrontar las dificultades, sino que los sujetos de evaluación también tienen que construir las propias estrategias para encararlo. Es importante escuchar la voz del alumnado a través de sus producciones e iniciativas personales para darle un lugar en su proceso educativo.

Es fundamental interesarse por las consideraciones del propio sujeto de evaluación en relación con sus dificultades, necesidades y aportaciones; aquello que percibe, desea, teme, piensa que es constitutivo del propio sentimiento de la vida y determina la manera cómo está, cómo se muestra e interactúa con los demás y con la institución misma. Por todo ello es importante pensar en el alumno en términos relativos al «cómo» se suceden los acontecimientos de su experiencia escolar y familiar, es decir, cómo se comporta, cómo se manifiesta, cómo se muestra... y rehuir la sentencia que supone decir «es», que marca un juicio cerrado y un pronóstico.

Estas consideraciones llevan al asesor a la necesidad de encarar la evaluación e intervención desde mecanismos de participación, de forma que los sujetos de evaluación **se impliquen de manera más comprometida y se reconozca su capacidad para participar y decidir**. La inclusión de los alumnos en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica, como dicen Nieto y Portela (2008), requiere unas condiciones especiales de interacción que tienen que estar guiadas por los principios éticos siguientes:

- **Principio de inclusión:** el derecho del alumno a participar y expresar sus ideas, opiniones, puntos de vista sobre cuestiones que tienen importancia para él, y la obligación que como adultos tenemos de ayudarles a expresarlas.
- **Principio de elección:** es fundamental buscar el consentimiento promoviendo la autonomía, la autoestima y la comprensión, y poniendo en el centro de la actuación sus intereses y necesidades.
- **Principio de confidencialidad:** hay que asegurar que se mantendrá y respetará la intimidad.

- **Principio de vulnerabilidad:** implica prever y evitar prejuicios que puede comportar a los alumnos la participación en el proceso y que se vean afectados negativamente por él.

Hay que profundizar un poco en las aportaciones de Nieto y Portela (2008), pues están estrechamente relacionadas con la protección de la capacidad de aprender. En otros términos, escuchar la voz del alumnado en el proceso de asesoramiento y evaluación, tal como defienden, se puede considerar un proceso de protección de la capacidad de aprender. Los siguientes aspectos propuestos por los autores se relacionan con la participación del alumno en la tarea de asesoramiento y la protección de la capacidad de aprender:

1) Cuando el alumnado interviene en una relación de consulta **proporciona información que aporta luz sobre los aspectos relevantes en relación a la enseñanza y aprendizaje que pueden ser recogidos e incorporados al proceso de enseñanza y aprendizaje**, ya que puede desvelar el sentido que confieren los participantes al contexto educativo en el que aprenden. Esta información es propiedad del alumno y refleja las experiencias, conocimientos y perspectivas que le son sustantivamente importantes.

2) El apoyo (asesoramiento) se caracteriza como una transferencia de recursos, de conocimiento y experiencia de los docentes que produce efectos de aprendizaje si están integrados en la práctica educativa. Pero el conocimiento y la acción de los alumnos también produce esta transferencia. Construir conjuntamente con el alumnado este conocimiento en el proceso de asesoramiento puede contribuir a mejorar la capacidad de aprender, ya que **no solo los profesores conocen su materia y saben cómo hacerla accesible al alumnado, dan un buen uso al libro de texto, utilizan de forma adecuada el trabajo de los alumnos, etc.; también los alumnos** pueden facilitar a sus profesores y compañeros aquello que han aprendido a reflexionar, a escuchar y a expresar, hacen un mejor uso de los materiales, de lo que hacen sus profesores o del trabajo de sus compañeros, con lo que facilitan que sus profesores y compañeros hagan de todo ello un uso mejor.

3) El derecho del alumno a participar en el proceso de asesoramiento conlleva **su derecho a expresar sus ideas, opiniones o puntos de vista sobre asuntos que tienen importancia para él**, lo que se corresponde con nuestra obligación como adultos de ayudarlo a expresarlos a partir de un interés genuino por escuchar lo que los alumnos tienen que decir, y tenerlo en cuenta para mejorar las prácticas educativas en las que participan.

4) **El alumno tiene el derecho a decidir participar en la tarea de asesoramiento o a declinar participar en él.** Buscar y generar el consentimiento del alumno a participar contribuye al desarrollo de su bienestar e incrementa, por ejemplo, su sentido de control y autonomía, y su autoestima, de forma que sus interacciones sean más sensibles a sus intereses o necesidades de aprendizaje.

5) Escuchar la voz del alumno en el proceso de asesoramiento:

- **Promueve el compromiso de los alumnos y su capacidad de aprendizaje**, y fortalece su autoestima, mejora sus actitudes ante la escuela y el aprendizaje, fomenta un fuerte sentimiento de pertenencia y desarrolla nuevas habilidades para el aprendizaje.
- **Mejora la enseñanza de los profesores**, que desarrollan una mayor conciencia de la capacidad de sus alumnos, con lo que consiguen nuevas perspectivas sobre su enseñanza, renuevan la emoción por la enseñanza y transforman sus prácticas pedagógicas.
- **Transforma las relaciones entre profesor y alumnos** desde la pasividad y confrontación hasta la actividad y colaboración.

Los puntos anteriores muestran cómo la participación del alumno en el asesoramiento promueve su capacidad para reflexionar y dar forma a su propia experiencia escolar, ya sea cuando en el proceso se busca obtener información y aprender del alumno —el alumno es objeto de asesoramiento— o cuando se quiere desarrollar en el alumno un sentido de la autoestima, de pertenencia a la comunidad, de responsabilidad, etc. —el alumno también es sujeto del asesoramiento. Sentir que la propia voz es escuchada genera oportunidades para reflexionar sobre la propia experiencia de aprendizaje y, en consecuencia, produce efectos de aprendizaje —causa aprendizaje. Si en el proceso de asesoramiento se escucha la voz del alumno se generan estas oportunidades, dado que los alumnos conversan con los adultos y entre los mismos sobre aspectos que les importan y que afectan a su aprendizaje.

Escuchar la voz del alumnado sobre lo que sabe, piensa, duda, teme, etc. respecto a su propio aprendizaje en el proceso de asesoramiento y evaluación protege la capacidad de aprender, ya que escuchar la voz del alumno en el asesoramiento contribuye a mejorar el aprendizaje, puesto que si el alumno participa en su propio proceso de aprendizaje se promueve que elabore y tome conciencia de su posicionamiento en relación con el aprendizaje y las dificultades (de comprensión) y conflictos (de relación) que emergen en las situaciones educativas y escolares en las que participa, es escuchado y escucha.

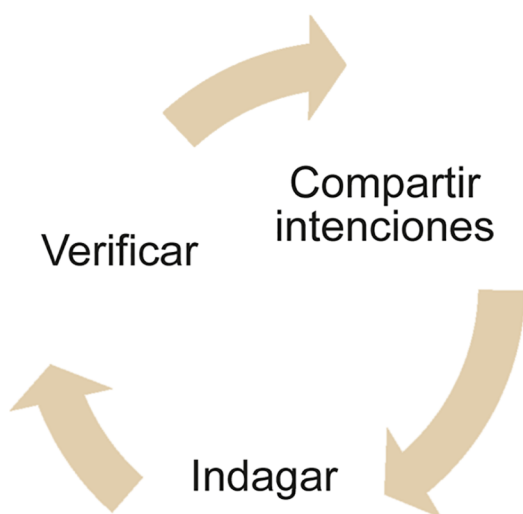
La experiencia de asesoramiento es un hecho socialmente mediado y culturalmente compartido: se articulan tanto la **subjetividad del alumno** —los procesos mentales reflexivos y la interpretación por un mismo— como la **intersubjetividad** —los procesos de intercambio y comunicación, la interpretación por un mismo de los demás y por los demás de uno mismo. En el marco de este doble proceso, los aspectos identificados **promueven la instauración, el**

**desarrollo y la expansión de las capacidades de simbolización y de reflexión, y protegen el proceso de producción simbólica que toda actividad representativa requiere.**

## 9. Principios conversacionales

Es importante reflexionar sobre algunos principios que pueden ayudar a desarrollar la comunicación durante el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica en todas las situaciones y acontecimientos que comporten diálogo y conversación entre los diferentes agentes y escenarios educativos. Tres grandes **principios** pueden ayudar a **regularla conversación**: verificar la escucha, compartir inquietudes e indagar (Bolea, 2017, p. 11).

Figura 6



El primer principio, la **verificación de la escucha**, se refiere a la importancia de comprobar el grado de comprensión y aceptación del mensaje, que será uno de los aspectos que permitirá ir ajustando el flujo de la conversación. Al mismo tiempo, esta verificación permite ofrecer al emisor la escucha atenta y sincera, de forma que se crean las condiciones para que pueda decidir la posibilidad de ampliar la información, aportar información adicional, aclarar informaciones emitidas, hecho que, por la regulación mutua, se hace posible en gran parte por estos procesos de verificación.

Otro principio fundamental de la regulación de la conversación es la **inquietud** a partir de la cual nos hablan. Muchas veces la inquietud es el factor que hace que la persona vigile lo que dice y que, por lo tanto, condiciona la información aportada. Por eso es muy importante posicionarse en la escucha sin juicios previos ni suposiciones, y mostrar un interés sincero por las aportaciones, para generar las condiciones necesarias para que el interlocutor pueda mostrarnos lo que hace, que lo lleven a hablar más allá de lo que nos dice.

El tercer principio hace referencia a la **indagación**. Las preguntas, las demandas de aclaración, las demandas de más información están en el sustrato de poder perfilar, ampliar, corregir al que escucha; nuestra posición está regida

por la necesidad de hablar con el propósito de que nos hablen y, de este modo, garantizar una escucha que ayude a interpretar de la manera lo más ajustada posible la situación.

Estos principios regulan las estrategias y recursos discursivos para entender, reflexionar, razonar las cuestiones que se ponen en juego en la conversación. Algunas de las estrategias que se pueden poner en juego son preguntar, comentar, proponer, aclarar, pedir, repetir, recapitular, mostrar sorpresa... entre otros. Estos recursos tienen que estar al servicio de la escucha del otro y deben promover seguir hablando y escuchando.

Figura 7



Hay que advertir que, tanto los principios como las estrategias comunicativas que cada uno de los participantes utiliza no garantizan que se produzca un trabajo de reflexión y de colaboración conjunta, ni que los malentendidos y las discrepancias desaparezcan de manera automática a causa de la activación de estas estrategias comunicativas.



## 10. Estrategias comunicativas

Saber cómo encarar la comunicación y las conversaciones constituye un reto fundamental en la investigación de las actuaciones que nos permiten acompañar a los otros. **La comunicación es un instrumento esencial para promover la participación y la confianza mutua en las diferentes situaciones que acontecen en el espacio de relación interpersonal que implica todo proceso de evaluación**, pues a través de los diferentes actos comunicativos se pueden ajustar y acordar las interpretaciones entre los interlocutores o bien se puede llegar a situaciones de conflicto que pongan en peligro el trato interpersonal y la continuidad del proceso de comunicación.

Ciertamente, **la comunicación es un proceso de afectación**. Y esto sucede porque en la comunicación se dan, además de los elementos materiales (emisor, receptor, canal, etc.), otros componentes de orden interactivo y relacional: la intención de cada uno de los hablantes, lo que no se dice, el propósito o intención de cada uno de los hablantes, las inferencias y presuposiciones que hacen, las expectativas no satisfechas de uno y de otro, etc. (Escandell, 1999). Son factores que inciden en cómo se interpretan los enunciados, en cómo se entiende —se escucha— aquello que se dice —o no se dice.

Comunicar es un intercambio entre los interlocutores que llegan a algo común a partir de la propia opinión, argumento, idea. Pero esto solo es posible si los interlocutores en el intercambio se dejan afectar mutuamente, pues toda comunicación implica el riesgo y/o el reto de poder cambiar las propias ideas, actitudes y decisiones, etc. a partir de las interpretaciones que realizan los interlocutores de aquello que dicen y hacen en el contexto de comunicación.

Para que haya verdaderamente un encuentro, **el intercambio comunicativo entre los interlocutores tiene que ser igualitario**. Esta es la principal fortaleza de la comunicación en estos espacios, ya que, si aceptamos un diálogo igualitario, será mucho más fácil definir y compartir un problema o situación, encontrar alternativas de mejora y generar la proximidad imprescindible entre los profesionales y el alumno. **Se habla con el otro y no al otro**.

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan. (Flecha, 1997, p. 14)

El encuentro con el otro requiere una actitud de escucha que no es otra cosa que una actitud de acogida del otro: **una disposición real y sincera a encontrarse con el otro**. Así, de acuerdo con la escucha que dispensamos, se construye la interpretación que se hace y la relación que se mantiene con el otro.

A menudo se piensa que el emisor tiene una función activa, mientras que el receptor tiene una función pasiva. No es así, dado que el sentido de la comunicación se regula por la respuesta que viene del receptor: **el significado del mensaje del emisor siempre depende de la respuesta que se obtiene del receptor** (Guix, 2008, p. 33). Hay que pensar que la comunicación tiene un recorrido que va del emisor al receptor y vuelve del receptor al emisor. Cuando vuelve la respuesta (desde el receptor), el emisor no escucha solo que el receptor recibe el mensaje, sino que escucha decir al receptor (transformado ahora en emisor) cuál es el sentido de su propio mensaje. Por eso es muy importante que el asesor sea consciente de que la mayor capacidad de dar sentido al mensaje la tiene quien escucha y no quien habla. Como «escuchador» tiene la oportunidad de hacer llegar al interlocutor un sentido diferente de su mensaje, un sentido que el interlocutor no espera, un sentido que apunta a hacer saber al interlocutor que es escuchado.

La dificultad se encuentra en el hecho que normalmente se **habla al otro** para saber de él, para aconsejarlo, etc., cuando desde la perspectiva de la escucha conviene **hablar con el otro** para escucharlo mejor. Hay que hablar de forma que se favorezca la escucha del interlocutor, sin interrumpir cuando el otro habla, sin ofrecer ayudas prematuras ni dar consejos, sin moralizar, sin mostrar acuerdo o desacuerdo, sin cuestionar... sin querer cambiar la manera de ser del interlocutor, sin hacer generalizaciones abusivas —«siempre eres el que empiezas...», «nunca respetas los acuerdos...», por ejemplo—, dejando espacios de silencio, sabiendo callar para poder observar y pensar, utilizando un lenguaje claro, ajustado y respetuoso. Solamente de este modo se tiene la oportunidad de producir en el interlocutor la escucha que el asesor espera que se produzca: que el interlocutor pueda escuchar el interés sincero por él, pueda escuchar la expectativa del asesor para que haga elecciones y demandas, y para que confíe en él mismo y participe, etc.

#### Principios que fundamentan una escucha que dignifica a la persona

<b>Escuchar implica una manera activa de abrirse al mundo del otro</b>	Tener en cuenta el argumento del otro mostrando un interés sincero por él, por las dificultades que está pasando, aceptando que tienen algo que decir, dando un lugar a sus demandas, considerando sus intereses, sus deseos, prestando atención a qué siente y piensa. Mantener esta posición puede hacer posible la entrada en el mundo del otro. Se puede entender lo que dice el otro, sin rechazarlo o depreciarlo por el hecho de ser algo diferente de aquello que pensamos.
<b>Escuchar implica otorgar un valor al otro</b>	Escuchar al otro con tacto lo dignifica y le hace sentir que es valorado en sí mismo. Al contrario, cuando una persona no se siente escuchada se la fija en el sentimiento de indignidad. Cuando se escucha al otro se ocupa un tiempo para estar con esta persona y junto a ella.

### Principios que fundamentan una escucha que dignifica a la persona

#### Escuchar implica interpretar al otro sin hacer presuposiciones y sin prejuicios

Las ideas preconcebidas, la tendencia a juzgar, «funcionan como un filtro perceptivo» (Sanz, 2005) que puede producir distorsiones en la conversación y en la relación. Conviene no orientar los encuentros ni las decisiones sobre la base de convicciones que atribuyen a los otros determinadas intenciones. Escuchar «sin juzgar», «sin dar por hecho», «sin saber qué piensa el otro» permite que la persona con la que nos comunicamos verifique que se la valora como es, y no como se querría que fuera. Se puede escuchar y aceptar a los otros sin tener que aprobar necesariamente sus ideas y/o comportamientos.

A pesar de sostener una actitud de escucha, no siempre se da la comunicación y se requiere un largo camino para instaurarla y sostenerla. Tanto la escucha como la comunicación no son una cuestión de todo o nada. Se trata más bien de un proceso en el que se encuentran muchos obstáculos, bloqueos y malentendidos que, por otro lado, son aspectos inherentes a toda comunicación. En efecto, es cierto que se pueden regular algunas interferencias en la comunicación, pero al mismo tiempo se tiene que saber que hay algo que no hace posible un entendimiento instantáneo y total a lo largo de todo el tiempo en el que se comunican las personas. **Aceptar este límite en la escucha puede ayudar a la comunicación**, ya que controlar el espacio comunicativo es querer controlar la interpretación que hace el otro y, esto, además de imposible, no es aconsejable.

**Pero incluir lo contingente en la comunicación y renunciar al control no supone en absoluto no disponer de una orientación** para que los malentendidos, bloqueos e interferencias que necesariamente se producen en la comunicación se puedan reducir; se trata de amplificar la propia escucha y generar la escucha en los demás.

### Algunos recursos discursivos para promover actos de escucha con actitud de apoyo

- **Suscitar** en el otro preguntas es un recurso importante si queremos orientarnos en función de la posición del interlocutor, sin interrumpirlo cuando habla, respondiendo dando muestras de apoyo a lo que dice cuando sea adecuado.
  - **Preguntar** es importante para saber si existe o no una base contextual común sobre las temáticas de las que se habla para mejorar la comprensión de lo que se dice. Las preguntas son también un recurso para provocar la participación del otro y su implicación, para generar interés y expectativas, y ayudarlo si hay un bloqueo. Conviene hacer preguntas abiertas para iniciar las conversaciones y las relaciones, y hacerlas más cerradas si conviene concretar algún aspecto o centrar algún tema (Sanz, 2005).
  - **Recapitular, resumir, parafrasear** las ideas que emergen puede servir para mostrar que seguimos el hilo de lo que se nos dice, que lo entendemos, que estamos interesados. Para consolidar algo que se ha dicho o acordado durante la conversación. El profesional puede interrumpirlo sin que esto implique un conflicto, para expresar con sus palabras lo que ha dicho el otro. La paráfrasis puede servir para comprobar si se ha entendido lo que ha dicho el otro, a partir de lo que esta persona manifieste como respuesta (a la paráfrasis), y para ajustar la comunicación si el interlocutor nos hace saber que no hemos entendido lo que ha dicho.
  - **Repetir** lo que se dice puede servir para señalar la importancia de lo que se ha dicho o bien para establecer alguna relación significativa con otras ideas o conversaciones.
  - **Exhortar al otro en la conversación** es alentarlo, animarlo e invitarlo a compartir: «qué te parece si...», «¿me lo quieres volver a decir?», «¿en serio?», «mnn, mnn»...
  - **Potenciar la iniciativa** del otro sin coartar su reflexión por mínima que sea.
  - **Sustituir los enunciados imperativos** («tendrías —o no tendrías— que hacer», «tienes —o no tienes— que», «tienes que cambiar»), que no reconocen al otro y le dan a entender que se tienen expectativas negativas sobre él, **por enunciados condicionales** («Quizá podríamos...», «si tú quieres...», «cuando tú quieras...», «si te parece bien hablamos», «qué te parece si...», «¿qué propones?»), que abren la posibilidad de hacer elecciones y demandas y, en consecuencia, implicar#se en la comunicación.
  - **Evitar hacer demandas insistentes o intrusivas** que generan de inmediato un rechazo y obstaculizan la posibilidad de que emerja una demanda propia de hablar, de conversar más tarde, de querer hablar con alguien de confianza, etc.
  - **Hablar con respeto sobre las acciones, acontecimientos y palabras que pone en juego el otro durante la conversación y no centrarse en su «personalidad».**
  - Hay que procurar que estas actuaciones discursivas no sean vividas e interpretadas por el otro como una interrogación, una intrusión o el intento de dominar su pensamiento y forma de ser. Con la comunicación se quiere encontrar una manera de estar los unos con los otros, no de transformar la forma de ser de cada uno de los interlocutores.
-

## 11. El informe psicopedagógico

El informe psicopedagógico es un documento que se elabora en relación con un alumno o alumna que ha sido considerado sujeto de un proceso de evaluación psicopedagógica. Por esta razón, **la elaboración del informe debe orientarse por los principios que configuran la concepción de la evaluación que sustentamos**. En este sentido, es tanto una herramienta como un producto que debe regirse por la conversación, la colegialidad, la participación y la corresponsabilidad. Sin duda también es tributario de una posición y decisión éticas.

La redacción del informe psicopedagógico tendría que ser el resultado de un trabajo de reflexión sobre toda la información y el trabajo realizado durante el proceso de evaluación, presidido por una posición muy respetuosa hacia las personas —alumno, familia, profesionales— y/o prácticas —procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el contexto educativo— evaluadas. Hay que considerar en todo momento su derecho a la confidencialidad y privacidad.

A continuación, se exponen algunos principios que pueden orientar la elaboración de los informes y que transmiten una manera de entenderlos y de elaborarlos.

1) Una primera consideración es que **los informes tienen que ser promotores de la conversación**. Hay que elaborarlos a partir del reconocimiento y la aceptación de que hay un destinatario del informe, sobre cuyas consideraciones deberemos tener una escucha atenta y responsabilizarnos de las consecuencias de los efectos de las decisiones y propuestas que se planteen. Si otorgamos al documento la dimensión de herramienta para el intercambio —más que un documento finalista—, nos permitirá vehicular puntos de vista, ideas y criterios de los diferentes agentes que participan en el proceso.

2) En este sentido, un informe se puede convertir en **una plataforma para construir lo común** que facilita la construcción conjunta de respuestas compartidas y responsabiliza a todos los implicados de los efectos que estas respuestas producen en los destinatarios. Es en este sentido que el informe es un instrumento más de trabajo colaborativo (Echeita, 2018), que participa de la función retroactiva de las acciones y decisiones que se toman durante el proceso que se ha ido planteando en los diferentes ejes de esta asignatura.

Uno de los corolarios necesarios de este modelo de evaluación debía ser el de un «informe psicopedagógico» que sirviera eficazmente, en primer lugar, de medio de comunicación entre las partes (orientadores, profesorado, familias), en un intento de separarse de los modelos que, de nuevo, refuerzan la dependencia y el extrañamiento de quienes los reciben, especialmente a través de una «jerga pseudocientífica». Pero lo más importante, vislumbrándose como un importante instrumento de trabajo conjunto entre las partes, donde hacer explícitas las propuestas de ajuste educativo y los apoyos (escolares, familiares u otros) necesarios para tratar de llevar a la práctica el mandato de una respuesta educativa inclusiva. (Echeita, 2018)

3) El informe psicopedagógico puede ser otro punto de anclaje del trabajo colegiado en el proceso de evaluación psicopedagógica, pues **es un documento escrito que integra las aportaciones de los profesionales que han participado en el proceso de evaluación** y expresa, por lo tanto, las producciones resultantes de la experiencia compartida, del cruce de miradas desde diferentes disciplinas, la dialéctica de las perspectivas profesionales. Tal como plantea Huguet (2007), la realidad no se puede reducir a una sola mirada, puesto que es mucho más compleja de lo que cada uno alcanza.

4) Podemos visualizar el informe psicopedagógico no solo como un punto de llegada sino como un punto de partida, en el sentido de que, a pesar de que el informe supone el último paso en un proceso que ha surgido como consecuencia de una demanda o de la constatación de una necesidad, **es, en realidad, el punto de partida de un nuevo proceso para introducir cambios en la mejora de la práctica educativa**, nuevas perspectivas y vías de trabajo. Desde este enfoque, la finalidad o potencia del informe se deslocaliza. Va más allá de un hipotético diagnóstico que categoriza las dificultades y la problemática de un alumno, y pone más énfasis en focalizar el interés del aprendiz, en identificar sus intereses y motivaciones, así como sus posibilidades, que junto con la evaluación de las variables implicadas en la práctica educativa nos permitan ajustar la respuesta educativa a sus necesidades de protección.

5) **La producción de las conclusiones y recomendaciones tiene que estar vinculada a una concepción que tenga presente la dimensión global de la persona**, tanto en la dimensión social y psicológica como pedagógica, y a la complejidad del contexto. Como plantea Clariana (2003), las variables educativas que es necesario tener en cuenta a la hora de elaborar el informe son las siguientes: el sistema educativo, el centro, el currículo, los contenidos, la metodología y las ayudas psicopedagógicas. El informe<sup>6</sup> tiene que contener la información justa y necesaria, tratada con respeto, y debe velar por la intimidad y la confidencialidad. Algunas de las cuestiones que pueden ser de interés se recogen en la imagen siguiente.

<sup>(6)</sup> Hay múltiples formatos para estructurar y organizar un informe psicopedagógico.

Figura 8



6) La elaboración de informes pone en juego una importante dimensión ética relativa a cómo se da lugar a la diferencia y se evita la categorización y exclusión para promover una perspectiva incluyente respetuosa con la alteridad. Desde esta perspectiva, el profesional tiene que enfocar la transmisión de los datos teniendo en cuenta que las dificultades de un niño pueden estar relacionadas con la naturaleza interactiva y contextual de su alteridad y, por lo tanto, todas las aportaciones que se materializan en el informe deben realizarse desde una reflexión en la que debe considerarse el respecto a la singularidad como un criterio de primer orden: hay que evitar los términos que puedan etiquetar al niño, de modo que se le otorgue una identidad a partir de la nominación del problema, hecho que promueve la categorización.

En este contexto afirmo que las representaciones del alumno, inducidas o sostenidas desde los diagnósticos psicopedagógicos, pueden cumplir la función de proveer elementos para un despliegue de lo idéntico que tiende a eliminar el riesgo del cambio. Definir a un alumno como no educable es el resultado de un mecanismo de exclusión. Los pronósticos de educabilidad son mecanismos de exclusión. El etiquetamiento es un mecanismo de exclusión. La definición de mal alumno es el camino hacia el lugar de no-alumno. Los informes de los profesionales, especialmente los informes de los psicopedagogos, constituyen, muchas veces, el documento que certifica esas representaciones, esas definiciones que parten del discurso social y de las que la escuela se hace cargo. Los informes de los profesionales psicopedagogos pueden devenir certificaciones expertas que avale mecanismos de segregación y exclusión. (Filidoro, 2011)

La elaboración del informe se tiene que realizar teniendo presente la finalidad y el uso que se hará de él. El informe se redacta teniendo en cuenta que tiene un «destinatario» y que, por lo tanto, la información que contiene, en principio, tendría que satisfacer la demanda que lo ha causado, pero sin alejarse de la perspectiva ética. Debemos tener siempre presente que **tenemos que dar respuestas que pueden comprometer trayectorias vitales**. No olvidemos que, como dice Filidoro (2011):

Toda representación del alumno, toda representación de la escuela, es relativa a un tiempo histórico, a un espacio geográfico, a un contexto social y político, a una interpretación ideológica. Creemos que operamos con representaciones científicas, neutras, teóricas, cuando en realidad no hacemos más que imponer una representación, como si esta fuera la verdadera... y, por lo tanto, la medida de todas las cosas.

7) Ciertamente, **nos tenemos que orientar por la responsabilidad** y no nos tenemos que dejar llevar por la exigencia que, en ocasiones, viene determinada por responder a una demanda administrativa. Aun así, a menudo estos tipos de informes son de difícil realización, si los queremos elaborar desde los principios que configuran la concepción de la evaluación que sustentamos<sup>7</sup>. Según De Diego (1997), son informes o documentos que acostumbra a formar parte de procedimientos administrativos en los cuales otros profesionales o instituciones (inspección, centros, familia, etc.) emiten también su opinión. Se trata, pues, de opiniones y criterios que tendrán que ser considerados a la hora tanto de valorar las características y necesidades del alumno como de definir la respuesta educativa: tipo de escolarización, modificaciones del currículum, dotación de recursos, etc. **Es muy importante prever los efectos y consecuencias de la emisión de estos informes.** Hay que intentar poner en primer plano el derecho y el bien de las personas afectadas, y rehuir una mirada burocratizada y distribuidora de servicios y recursos. Se trata, pues, de una situación en la cual se pone en juego la responsabilidad del profesional, en el sentido de que tiene que prever los efectos que puedan tener las conclusiones y las propuestas que ha planteado, tanto en las personas como en las instituciones a las cuales se refieren. Por lo tanto, es importante plantearse cuestiones como las siguientes:

- ¿El informe responde a la demanda y está tratada y trabajada desde la colegialidad y participación de todos los agentes?
- ¿Los datos que se presentan en el informe pueden comprometer, condicionar, limitar... a las personas a las cuales se refieren?
- ¿El informe aporta elementos de reflexión y aporta propuestas asumibles y ajustadas a las necesidades identificadas?

**Según sean las respuestas que se den a estas preguntas, nos encontraremos con tipos de informe diferentes.** Desde nuestra perspectiva, el informe tiene que ser un factor de protección en el proceso de evaluación, que promueva la reflexión y el trabajo compartido para ayudar a encontrar nuevas perspectivas de trabajo.

<sup>(7)</sup> Este punto está estrechamente relacionado con las consideraciones que sobre el marco jurídico y normativo hemos realizado en el apartado 3, «El contexto institucional: centros más reflexivos y más cohesionados», del Eje 1, «Condiciones sociales, jurídicas e institucionales».



## 12. Las herramientas producen un saber colectivo

A menudo es mucha la información, datos, referencias que se van generando, compartiendo, explorando durante todo el proceso de evaluación. Esta información no posee un valor finalista, ni puede ser un simple intercambio de informaciones y argumentos expertos. En nuestra opción, toda información y conocimiento debe incardinarse en un proceso en el que se compartan las interpretaciones entre los interlocutores en el marco de una conversación colegiada.

Figura 9



En efecto, se trata de poner todos estos datos al servicio del saber, un saber que entra en valor gracias al encuentro con otro —entre otros—, con quien se puede intercambiar, conversar, compartir, discutir... En el momento en el que se ponen sobre la mesa las diferentes informaciones obtenidas gracias a todas las estrategias e instrumentos utilizados durante el proceso, la conversación colegiada permite indagar, cuestionar e interpretar los resultados. Y, sobre todo, permite interrogarse sobre los fines de la intervención y los efectos que puede producir o ha producido.

Es muy importante resaltar que, en muchas ocasiones, la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica está localizada básicamente en la función del psicopedagogo. Cuando sucede esto, el sentimiento de soledad se instala y la necesidad de sentirse seguro, junto con la incertidumbre que produce interpretar resultados desde esta soledad, conducen a emplear pruebas estandarizadas sin tener en cuenta los contextos y sin la oportunidad de abrir nuevas perspectivas. **La corresponsabilidad en la elaboración de la respuesta y la posibilidad de hacerlo en común reducen el sentimiento de soledad** y promueven una visión más interactiva y contextual, en la que los datos obtenidos a partir de las pruebas psicométricas estandarizadas pueden tomar una dimensión más cualitativa. Esto hace que el resultado de la evaluación no se focalice en la emisión de un diagnóstico que puede **condicionar la trayectoria del alumno**, sino en la transformación de los contextos que **promuevan factores protectores del aprendizaje**.

Esta forma de entender y atender desde los instrumentos y estrategias de evaluación pone en juego la posición ética que es constitutiva de esta forma de obtener la información, tratarla y comunicarla; una perspectiva que se contrapone a formas de buscar, tratar e interpretar la información más categoriales y estáticas. También es importante no centrar la interpretación a partir de informaciones y datos episódicos, que son los que obtenemos en un momento puntual, sino que hay que situarlos en el continuo de un proceso que articule las informaciones en **el marco de una secuencia de trabajo regular, que otorgue regularidad al proceso**.

Por este motivo es muy importante implementar estrategias e instrumentos que incluyan la participación de los diferentes agentes educativos, en el sentido de que todo el mundo tenga igualdad de oportunidades para expresar los puntos de vista propios, tanto desde la perspectiva del uso de los instrumentos, como desde la perspectiva de la interpretación de los resultados obtenidos al aplicarlos. Claramente, esto nos lleva a **rehuir el lugar de asesor experto con una posición de poder que no reconoce al otro como interlocutor válido**. En este punto Sennett introduce una distinción interesante respecto a la manera de mostrar pericia, que pone claramente de manifiesto la importancia del tipo de vínculo que se instaura entre los profesionales cuando el asesor — u otro profesional— adopta una posición jerárquica en el seno de un equipo de trabajo o, en palabras del mismo Sennett, cuando **muestra una pericia antisocial**.

En resumen, hay maneras sociables y maneras antisociales de ser experto. La pericia sociable se dirige a los demás en el despliegue de sus perspectivas, de la misma manera en que el artesano explora el cambio material; la habilidad de reparación se ejerce al modo del mentor; los patrones que sirven de guía son transparentes, es decir, comprensibles para los no expertos. La pericia antisocial humilla a los demás al tiempo que acosa y aísla al experto. La comparación odiosa puede desembocar en pérdida de calidad. Por supuesto, la desigualdad es inherente a toda pericia, se trate de carpintería, cocina o ciencia. Mientras que la comparación odiosa tiene un marcado carácter personal, el experto sociable está menos obsesionado por su propia justificación. (Sennett, 2009, p. 310)

### Reflexión

No se tiene que confundir una aproximación personal al sujeto de evaluación con una aproximación individualista que caracteriza algunos modelos de evaluación que de manera sistemática poniendo a prueba a todos los sujetos con el propósito de determinar qué tratamiento individual se le tiene que aplicar en detrimento de respuestas más contextuales y colectivas. Una concepción de la individualidad como algo constituido.

Hay que matizar que, en la interpretación que hacemos, **vinculamos el concepto de *experto* a la pericia, entendida como la capacidad de conjugar sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en cualquier campo de la actividad humana.** En este sentido, nos alejamos de una concepción de la práctica de la pericia como «expertocracia», en la que los expertos asesores psicopedagógicos son los que toman las decisiones, ya que son ellos los que saben qué es lo que más conviene hacer en situaciones que, por ser muy complejas, deben ser asumidas por los asesorados.

En la pericia artesanal del psicopedagogo la posición ética juega un papel crucial. No es suficiente con una competencia o pericia técnica. El compromiso ético es clave, dado que se puede escoger una manera antisocial o social de mostrar pericia en el oficio de asesorar.

### 13. La evaluación psicopedagógica como un dispositivo de indagación

Este último apartado<sup>8</sup> nos permite articular los diferentes principios, metodologías e instrumentos que sustentan la propuesta de evaluación e intervención psicopedagógica de la asignatura. La premisa de la cual partimos es que para articular todos estos elementos constituyentes y constitutivos de la propuesta es importante que los participantes en el proceso de evaluación e intervención se puedan incluir en un dispositivo, un dispositivo que se tiene que construir.

<sup>(8)</sup>Es una transformación y adaptación del concepto de dispositivo de colaboración que ese puede consultar en Bolea et al. (2012).

Desde nuestra perspectiva, un dispositivo de indagación es un lugar común donde el punto de enlace del trabajo mancomunado es aquello que nos interroga y nos cuestiona sobre la situación objeto de evaluación. Es, pues, un lugar que genera una verdadera investigación. Pero antes de avanzar en la concepción y características de este dispositivo conviene pararnos un instante a reflexionar sobre la idea misma de dispositivo.

#### 13.1. Sobre el concepto de *dispositivo*

El concepto de *dispositivo* no es nada fácil de definir, tanto por la diversidad de perspectivas en juego como por la propia evolución del concepto. Foucault nos recuerda que cualquier dispositivo está destinado a la gobernabilidad de las personas, de modo que se convierten en objeto de poder y de conocimiento. Las prácticas y roles que promueve el dispositivo en las diferentes personas ponen en juego determinadas concepciones y formas de producción de la subjetividad. **Un dispositivo se convierte en la microorganización de una práctica de saber o poder que produce formas de regulación y control de las realidades, y conductas que pretende transformar.**

Generalizando todavía más la ya anchísima clase de los dispositivos foucaultianos, denominaremos dispositivo literalmente cualquier cosa que tenga de un modo u otro la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y fijar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. Por lo tanto, no solo las prisiones, los manicomios, el sistema panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., que tienen una conexión con el poder que es hasta cierto punto evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, los pitillos, la navegación, los ordenadores, los teléfonos móviles y —¿por qué no?— el lenguaje mismo, que quizás es el más antiguo de los dispositivos, puesto que ya hace miles de años que un primate —probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se derivarían de ello— tuvo la inconsciencia de dejarse capturar por él. (Agamben, 2008, pp. 38-39)

Diferentes autores (Agamben, 2008; Deleuze, 1999; Byung-Chul Han, 2014), a pesar de que parten de la concepción de Foucault (1970), la hacen evolucionar en el marco de sus perspectivas para situar la noción de *dispositivo* en el contexto de la época actual. Ciertamente, se ha producido un tránsito de los dis-

positivos propios de las sociedades disciplinarias a los dispositivos neoliberales que ponen en marcha nuevas formas de poder sobre la vida de la población: una sociedad vertebrada alrededor de los principios de la biopolítica en la que hay que asegurar tanto el control como la seguridad de las personas. Este poder no viene determinado por la coacción, sino por una necesidad interna generada por el discurso neoliberal: **las necesidades que genera el orden neoliberal son percibidas como propias por los ciudadanos**. De esta manera, las personas se convierten sutilmente en sujetos dependientes de estas necesidades creadas. Los dispositivos actuales actúan sobre los procesos psíquicos mismos de las personas.

La técnica del poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presume libre. Ineficiente es el poder disciplinario que con gran esfuerzo encorseta a los hombres de forma violenta con preceptos y prohibiciones. Radicalmente más eficiente es la técnica de poder que cuida de que los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación. Quiere activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter. Su particular eficiencia se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción sino de complacer y colmar. En lugar de hacer a los hombres sumisos, intenta hacerlos dependientes. El poder inteligente, amable, no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y explotarlas. Seduce en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades. El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. (Byung-Chul Han, 2014, pp. 28-29)

### **13.2. La evaluación como un dispositivo de indagación: sentido y función**

En esta tesitura embarcarse en promover la idea de la evaluación como un dispositivo de indagación que **renuncie a una práctica de pericia y de la aplicación de tecnologías estandarizadas es una opción que requiere un fuerte compromiso por parte de los participantes para sostenerse a contracorriente de una época** que permanentemente nos abrumba con dispositivos que pretenden controlar la existencia. Para que esto sea posible es necesario que el dispositivo **genere un discurso y una práctica** totalmente diferentes al que precisamente se espera que haga un dispositivo de control —de la salud, de la educación, de la seguridad. Se trata, en cierto modo, de profanar (Agamben, 2008, p. 49; Byung-Chul Han, 2014, pp. 81-82) los dispositivos de evaluación e intervención psicopedagógica de carácter tecnológico **para convertirlos en espacios de encuentro para una práctica en común y para que aquello común pueda acontecer**. Es, ante todo, un dispositivo que se fundamenta y se edifica sobre la posición de querer indagar para saber y saber intervenir.

### **13.3. Características del dispositivo**

El dispositivo de indagación requiere nuestro **compromiso personal y colectivo** para ir edificando paso a paso, y en la ecología más concreta de las prácticas educativas escolar, una red de relaciones entre las siguientes dimensiones que lo caracterizan:

Figura 10



1) *Un dispositivo de colaboración promueve la **disposición a indagar** para hacer posible tanto la elaboración de saber sobre la situación y objeto de evaluación como su revisión permanente a través de la conversación regular y regulada.*

Se trata, pues, de **provocar la disposición de los participantes a indagar** aportando la perspectiva propia, tanto en el proceso de producción de un saber colectivo como en la materialización y renovación permanente de este saber en sus respectivas prácticas. Esto solo es factible si el dispositivo neutraliza las disposiciones profesionales que reclaman campos de intervención propios y promueve un campo de actuación común. **Por este motivo, el dispositivo será mancomunado en la medida en que se pueda definir y organizar la corresponsabilidad entre los que participan en él a través de relaciones de mutua dependencia y solidaridad que se alejen de (dis)posiciones individuales y fragmentadas en el ejercicio de sus prácticas profesionales.** En este sentido, se entiende el dispositivo como una práctica en común, y sus efectos, como un bien común.

2) *Un dispositivo de indagación se **pone a disposición** de los diferentes agentes educativos para producir un saber colectivo.*

El dispositivo produce **efectos de transformación**, de acuerdo con la **finalidad** que fundamenta la cooperación y las **condiciones contextuales** en las que se despliega. Un dispositivo de indagación es una respuesta a la complejidad de situaciones y problemas de la acción asesora en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Por esta razón, el dispositivo es **un artificio**

que permite articular la conversación, la participación y la colegialidad en las experiencias cambiantes y de gran complejidad que comprende. El dispositivo intenta capturar esta complejidad y transformarla aceptando, al mismo tiempo, la **ingobernabilidad** de la misma. Ciertamente, **el dispositivo produce y regula disposiciones, pero, al mismo tiempo, produce y regula oposiciones**. Por lo tanto, a pesar del orden que el dispositivo introduce en un mundo bastante complejo con el propósito de definir un campo de actuación y unas condiciones de producción, **algo de este mundo complejo siempre se resistirá a su gobierno**. En este punto, es muy importante **no entender el dispositivo de indagación como un espacio que hace de la armonía, la reconciliación y la ausencia de conflicto su razón de ser**. Al contrario, propone espacios que puedan regular y limitar los conflictos, y acepta la irreducibilidad de las posiciones antagónicas que se producen entre los diferentes actores antes, durante y después de la evaluación psicopedagógica.

3) *Un dispositivo de colaboración comporta **disponer** de una estrategia metodológica.*

El dispositivo es un **organizador técnico de la actividad conjunta** que propicia cooperar y conversar alrededor de la situación objeto de evaluación e intervención psicopedagógica: espacios, tiempos, profesionales, dinámicas y procedimientos de funcionamiento. De todas formas, tenemos que considerar que dotarnos de una estrategia no es en ningún caso una garantía ni para provocar la elaboración conjunta, ni para producir un saber colectivo. El saber hacer en el proceso de evaluación implica algo más que herramientas, recursos e instrumentos de aplicación mecánica como si se tratara de un programa sin ningún tipo de variación en el tiempo: **la estrategia y los instrumentos de evaluación no van por un lado y la práctica psicopedagógica por otro**, pues las actuaciones no siempre pueden realizarse del mismo modo ni bajo las mismas circunstancias para obtener un mismo resultado. A pesar de que la estrategia nos provee de una manera de proceder, esta manera de actuar también nos tiene que permitir afrontar situaciones nuevas, hasta el punto de transformar la estrategia misma si la situación práctica así lo requiere.

La ventaja del programa es, evidentemente, la gran economía: no hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso; puede así tener una gran plasticidad. Pero una estrategia, para ser llevada a cabo por una organización, necesita, entonces, que la organización no sea concebida para obedecer a la programación, sino que sea capaz de tratar a los elementos capaces de contribuir a la elaboración y al desarrollo de la estrategia. (Morin, 1996, p. 126)

**La estrategia no específica de forma rígida qué debe producirse sin ningún tipo de cambio hasta su realización final**, porque se acúa en la vida escolar real -un sistema complejo-, donde comulgan una gran multiplicidad de factores que hacen inoperante cualquier tipo de programa cerrado.

4) *Un dispositivo de colaboración **dispone** lugares y dinámicas para analizar críticamente el dispositivo mismo.*

El dispositivo posibilita elaborar un saber que promueve un movimiento instituyente que puede entrar en dialéctica con aquello instituido, de modo que se produzca un efecto de separación —del equipo respecto de la inercia institucional— en dos direcciones. En este sentido, el dispositivo es un **analizador crítico** que posibilita reflexionar sobre todo aquello que sucede y se revela en su seno, de forma que nos permita constatar aspectos de su dinámica y funcionamiento que son difícilmente perceptibles si no se incluyen **las condiciones que hagan posible la modificación del dispositivo mismo**. Se convierte, de esta manera, en una herramienta para el análisis, la interpretación y la transformación de la práctica educativa y de asesoramiento, pero, también, en una **herramienta para transformar el dispositivo en sí mismo**. Es del todo saludable someter el dispositivo a reflexión, tomándolo regularmente como objeto de debate. Por eso, un dispositivo de indagación tiene que poder dar **lugar a acontecimientos que abran nuevos espacios de reflexión y experiencia**.

5) *Un dispositivo de indagación **predispone** a los diferentes agentes educativos para estar abiertos a acontecimientos que promuevan cambios, rupturas y discontinuidades con todo tipo de discursos y prácticas que promuevan la estandarización y el control psicológico de las vidas.*

**Predispone** a un decidido antagonismo frente a las prácticas que anulan la experiencia en nombre del saber experto. Una oposición a los discursos que transforman en objetos a las personas, de forma que sean cuantificables, medibles y controlables (Byung-Chul Han, 2014, p. 26 y 117). **Predispone** a ser irreducibles a la injusticia rechazando cualquier tipo de servidumbre que nos haga vivir con normalidad situaciones inaceptables (Garcés, 2013, pp. 19-20). **Predispone** para apropiarnos de forma solidaria y emancipadora de nuestras prácticas, desplegando en las instituciones una experiencia en común y por aquello que es común. Por todo ello, un dispositivo de indagación también promueve **disposiciones en contra**: los participantes están explícitamente en contra de los dispositivos de individualización y segregación que aíslan a las personas, y se resisten a aceptar la posición de especialistas expertos, que con su saber hegemónico expropian la posibilidad de edificar un saber colectivo o común. De hecho, estamos hablando de un (contra)dispositivo (Agamben, 2008, p. 44) que restituye a los participantes aquello que es común y/o puede llegar a ser común.

### 13.4. El dispositivo de indagación como una práctica de discurso

El dispositivo de indagación es una práctica de discurso, ya que promueve las condiciones para regular el tratamiento de aquello que es colectivo (lazo social), por lo que regula las acciones entre los participantes y posibilita diferentes tipos de vínculos. Es un **discurso que promueve un vínculo entre**



**los diferentes actores que se asocian para saber y saber hacer con los retos y conflictos que caracterizan el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.** Así, aceptar el conflicto como algo inherente a lo social y educativo implica renunciar al ideal de una comunidad de profesionales que despliegan sus acciones e intercambios en perfecta armonía. Pero no debemos confundir armonía con lo común. Precisamente, **reconocer la imposibilidad de una armonía permite edificar lo que puede acontecer común.** Precisamente es en este punto donde toma relevancia hablar de una práctica de discurso como una práctica del lazo social.

Una práctica de discurso puede hacer emerger una referencia compartida que funcione como **otro** significativo para el conjunto de profesionales. Solo si se acepta que el conflicto y el malestar son irreducibles en los procesos de asesoramiento, se puede elaborar algo que verdaderamente produzca un cambio. Por esta razón, construir un saber respecto a todo aquello que se piensa y se descubre que hace de obstáculo en el proceso de intervención es una forma de tratar el conflicto y los retos con los que nos encontramos, y confronta la realidad tan compleja de los procesos educativos.

El dispositivo de indagación crea las condiciones para insertar estos conflictos y obstáculos en la cadena de un discurso que puede contribuir a generar un vínculo que ayude a producir un saber donde antes se situaba el desconcierto o la desorientación. En efecto, una práctica de discurso puede dar respuesta a la fragmentación cuando este **otro** —esta referencia conjunta— no existe, está deslocalizado o debilitado. El dispositivo de indagación puede localizar y construir **otro** para los implicados, que emerge del propio trabajo mancomunado, ya que es desde el trabajo mismo de coproducción que se puede producir el asentimiento de los participantes a incluirse en este **otro** que han contribuido a edificar: **es aceptar y consentir de forma horizontal un ideal o referencia alrededor del cual los participantes se cohesionan.**

Para que el dispositivo de indagación lo pueda promover es condición necesaria un principio de organización y funcionamiento fundamentado en la conversación continuada entre los participantes para regular el conflicto y el malestar que siempre operan como desorganizadores —de aquello común— cuando se presentan de forma recurrente y desregulada en la práctica.



## **Glosario**

**NEAE** Necesidades específicas de apoyo educativo

**CSMIJ** Centro de salud mental infantil y juvenil

**SIEI** Apoyo intensivo para la escolarización inclusiva (del catalán, suport intensiu per a l'escolarització inclusiva)

**EAP** Equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógico

## Bibliografía

- Bilbeny, N. (2016). *Reglas para el diálogo en situaciones de conflicto*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona (*Los Libros de la Catarata*).
- Bolea, E. (Rel.), Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puigardeu, O., i Rubio, E. (2012). *Revista Àmbits*, 47.
- Bolea, E. (Rel.) Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puigardeu, O., i Rubio, E. (2017). «La conversación colaborativa: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento». *Revista Àmbits*, 47.
- Castells, N., i Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. En: Martín, E., y Solé, I. *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención*, pp. 73-90. Barcelona: Graó. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Clariana, M. (2003). *Informe psicopedagògic*. Bellaterra: UAB, Servei de Publicacions. Materials, 124.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En: Coll, C. (Coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, pp. 16-44. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona / Horsori.
- Coll, C., i Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les practiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coma, R., i Álvarez, L. (2005). Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. En: Sanchez-Caro, M. y Bonals, J. (Coord.) *La evaluación psicopedagógica*, pp. 45-61. Barcelona: Graó.
- De Diego, J. (2007). Avaluacions psicopedagògiques sota demanda administrativa. Elaboració de dictàmens i informes. En: Sanchez-Caro, M. i Bonals, J. (Coords.). *L'avaluació psicopedagògica*. Barcelona: Graó.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990. Post Scriptum sobre las sociedades de control*. Valencia: Pre-textos.
- Echeita, G. (2018). Desde [https://www.researchgate.net/publication/262763685\\_Obstaculos\\_a\\_la\\_inclusion\\_cuestionando\\_concepciones\\_y\\_practicas\\_de\\_evaluacion\\_psicopedagogica](https://www.researchgate.net/publication/262763685_Obstaculos_a_la_inclusion_cuestionando_concepciones_y_practicas_de_evaluacion_psicopedagogica)
- Echeverría, R. (2006). *Actos de lenguaje. Volumen I: La escucha* Santiago: J. C. Saez Editor.
- Escandell, M. V. (1999). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Gredos.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respecto o la mirada atenta* Barcelona: Gedisa.
- Filidoro, N. (2011). *Ética y psicopedagogía. Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 7. Desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774002>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gadamer, G. (1998). *Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha*. Desde [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwiXi7Os0d3aAhXCShQKHe7xAT8QFghNMAU&url=https%3A%2F%2Fvistas.udistrital.edu.co%2Ffojs%2Findex.php%2Fenunc%2Farticle%2Fview%2F11930%2F13419&usq=AOvVaw2RCrSegycL\\_wLzWngEjsA](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwiXi7Os0d3aAhXCShQKHe7xAT8QFghNMAU&url=https%3A%2F%2Fvistas.udistrital.edu.co%2Ffojs%2Findex.php%2Fenunc%2Farticle%2Fview%2F11930%2F13419&usq=AOvVaw2RCrSegycL_wLzWngEjsA)
- Guix, X. (2008). *Ni me explico, ni me entiendes: los laberintos de la comunicación*. Barcelona: Verticales de Bolsillo.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Huguet, T. (2007). Avaluació psicopedagògica de l'alumnat i treball en xarxa. En: Sanchez-Caro, M. y Bonals, J. (Coords.). *L'avaluació psicopedagògica*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, Ph. (2010). ¿Detectar o educar? en: Merieu, Ph. *Una llamada de atención*. Madrid: Ariel/Planeta. pp.137-152.

Montón, M. J. y Redó, M. (1996). La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización. En: Monereo, C. i Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 285-298. Barcelona: Alianza.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nieto, J. M., y Portela, A. (2008). *La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>

Pérez García, M. P. (2012). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En: Domingo Segovia, J., *Asesoramiento al centro educativo*, pp. 227-245. Barcelona: Octaedro.

Poggi, M. (1997). *La observación elemento clave en la gestión curricular. Apuntes y aportes para la gestión curricular*, pp.61-78. Buenos Aires: Kapelusz.

Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula* Barcelona: Graó.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2010). *L'artesà. Conferencia celebrada en el Centro de Cultura Contemporànea de Barcelona el 21 de diciembre de 2009*.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

Vilana, R. (2005). La entrevista con los padres, los maestros y los alumnos. En: Sanchez-Caro, M. i Bonals, J. (Coords.), *La evaluación psicopedagógica*, pp. 67-86. Barcelona: Graó.

