

ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UNA CUESTIÓN DE COMPETENCIAS

Por Carlos Marchena González

“Si pones un pie en la piragua, tienes que meter los dos” (Proverbio Malgache)

La Orientación Educativa y la Evaluación Psicopedagógica constituyen una perfecta simbiosis que ayuda a mantener el equilibrio adecuado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el ecosistema escolar. Esta comparación “*ecológica*” nos ayuda a señalar los cuatros vértices en torno a los cuales se vertebra el contenido de la presente ponencia:

- La Orientación Educativa entendida como un proceso de ayuda al alumnado y, a su vez, de asesoramiento al profesorado.
- La Evaluación Psicopedagógica como proceso continuo de búsqueda de información práctica, que ayude a la toma de decisiones centradas fundamentalmente en el desarrollo del currículo escolar.
- Los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje concebidos como dinámicas interactivas de carácter pluridimensional focalizadas especialmente, en el caso que nos ocupa, hacia sus posibles alteraciones.
- El Sistema Educativo referido a la contextualización de los procesos educativos en unas coordenadas espacio-temporales y organizativas que determinan su realización.

La conjugación de estos elementos en las proporciones no adecuadas da origen a distorsiones que, en último término, repercuten en todas ellas y generan “*tendencias*” que en reiteradas ocasiones pueden ser ajenas a las propias necesidades de los centros y sus usuarios.

La Escuela, entendido el término en su sentido más amplio, constituye el referente básico y casi exclusivo del quehacer educativo en las sociedades actuales ⁽¹⁾, esta circunstancia obliga a tener muy presente cuáles son las claves teórico-prácticas que caracterizan esta Institución. Para ello el marco normativo representa un excelente instrumento.

(1) Cada vez parece cobrar más fuerza los movimientos “*neodesecularizadores*” que toman como referencia el propio núcleo familiar más que experiencias innovadoras que supongan una ruptura, no con el modelo en sí de una “institución educativa”, sino con las “formas” de la misma. El carácter “on -line” y las “realidades virtuales” imperantes no son ajenas a la educación.

La apuesta por una “*Escuela para Todos*”, realmente heterogénea, inspira el “*espíritu*” de la legislación, aunque a veces con apariencia fantasmagórica por la concreción del mismo en aspectos (normativa) más propios de una escuela que apuesta por la homogeneidad.

El Principio de Inclusividad sustituye al de integración en las señas de identidad de esa Escuela para Todos. Ya no es suficiente con dar respuesta a las personas “*excepcionales*”, sino que todos los alumnos y alumnas deben encontrar respuestas a sus demandas formativas, al margen de las características y origen de las mismas, y todo ello sin establecer mecanismos diferenciadores, subsistemas dentro del sistema (sistemas concéntricos), como acontece en la escuela integradora. La “*era de las grandes superficies comerciales*” también ha hecho su entrada en el sistema educativo: en un mismo espacio puede encontrar todo aquello que desee o necesite en su vida, en este caso, vida académica ⁽²⁾.

Con tal motivo, el currículum continúa siendo único, pero experimenta modificaciones que lo hacen más flexible y sensible a las concreciones que sus artífices, el profesorado, pudieran demandar en función del perfil de sus destinatarios: los discentes.

Con excesiva frecuencia esta apertura curricular es comparada con una “*revisión a la baja*” de los conocimientos exigidos al alumnado. Esta visión, que podemos calificar de simplista, es la conferida al papel que juegan las Competencias Básicas en el nuevo diseño formativo.

Las Competencias Básicas asumen, al margen de juicios de valor, dicho reto de comprensividad y pretenden conducir al resto de los elementos curriculares hacia tal fin: una escuela identificada con la heterogeneidad del alumnado.

Efectivamente, estas Competencias vienen a operativizar el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje (programaciones didácticas) relativizando los contenidos, y describiendo un conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas,... que deben estar en el repertorio actuacional de todos los alumnos y alumnas para afrontar con éxito los retos sociales.

Conviene precisar el calificativo otorgado al protagonismo de los Contenidos curriculares. Las Competencias Básicas y los mencionados Contenidos constituyen las dos caras de una misma moneda: no es posible desarrollar las Competencias en el alumnado sin contar para ello con la “*herramienta básica*” que son los Contenidos, y éstos últimos tienen sentido en la medida en que contribuyen a desarrollar las primeras.

(2) Esta pretensión requiere fuertes inversiones en recursos personales y dotaciones materiales que rompan con el principio de sectorización en la planificación escolar: generalizar para no tener que particularizar (cuestión esta última dotada de ciertos tintes segregadores).

Por tanto, las variaciones en la consideración de los contenidos está centrada en la adecuada selección de los mismos (“*trascendencia curricular*”). Desde esta perspectiva el alumnado “*excepcional*” incrementa sus posibilidades de inclusión curricular.

Enseñar por Competencias supone adoptar referentes de programación próximos a categorías curriculares que van más allá de las áreas o materias y que apuestan por los ámbitos de conocimiento. Este esfuerzo hacia un curriculum auténticamente comprensivo obliga a cambios didácticos radicales.

Dichos cambios encuentran tres principios inspiradores:

- Interdisciplinariedad. Las distintas áreas/materias han de adoptar un enfoque conjunto y coordinado que facilite la comprensión y desarrollo curricular por parte del alumnado.
- Transversalidad. Las distintas áreas/materias sin excepciones contribuyen al desarrollo de todas las Competencias Básicas. El nuevo diseño curricular gira en torno a dichas Competencias.
- Trabajo en Equipo. Las dos características anteriores no son alcanzables sin contar con la coordinación y colaboración de todo el profesorado.

Al respecto de lo mencionado, las Pruebas de Diagnóstico constituyen un buen ejemplo de lo manifestado y han evidenciado las “*desviaciones*” existentes en el enfoque de los procesos formativos adoptados por el profesorado, más próximos a prácticas centradas en conocimientos de tipo conceptual-memorísticos.

La evaluación competencial ha entrado “*de puntillas*” en escena. Una evaluación centrada en el curriculum y, más concretamente, en su proceso de adquisición por el alumno/a. En consonancia con lo manifestado, el proceso evaluador de las dificultades para desarrollar dichas competencias básicas se incorpora al quehacer docente.

A este nuevo intento de “*elasticidad*” de qué aprender y cómo evaluar lo aprendido se une una nueva revisión semántica del alumnado al que hemos dado en denominar excepcional. La ambigüedad de la expresión “*necesidades educativas especiales*” ha dado paso a una mayor concreción de las mismas a través de su categorización. De esta forma encontramos que la causa de dichas necesidades determina no sólo una denominación específica sino también una respuesta del Sistema Educativo hacia las mismas. De esta forma nos encontramos con necesidades específicas de apoyo educativo debidas a:

- Incorporación tardía al Sistema Educativo.
- La presencia de alumnado con Altas Capacidades.

- Discapacidad o Graves Problemas Comportamentales (necesidades educativas especiales).
- Hándicaps socio-culturales, económicos o geográficos.

Cada uno de estos colectivos poblacionales hallan respuesta “*ad hoc*”, además de las establecidas con carácter general.

Sorprende, no obstante, que en este intento de cuantificar las necesidades para determinar los recursos, las denominadas dificultades de aprendizaje no tengan cabida.

Las dificultades de aprendizaje constituyen un concepto “*virtual*” dentro del nuevo marco legislativo que a raíz de la publicación de la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006 de 3 de mayo) se está desarrollando. Evidentemente, en el plano de la realidad, los hándicaps con que un determinado alumno o alumna puede encontrarse en su proceso de crecimiento curricular son una evidencia. Aunque expresamente la normativa no se detenga en ellos, y que al margen de posicionamientos teóricos, son un grupo significativo de discentes que sin etiología psicométrica, dispedagogías presentes o pasadas e incluso contextos normalizados se encuentran en nuestras aulas.

Este vacío simplemente legislativo no constituye un hecho imputable al azar o al descuido del legislador, todo lo contrario, adquiere un marcado carácter intencional y que encuentra su clave interpretativa en el paradigma de la Escuela Inclusiva.

La reflexión es simple y, a la vez, simplista: cualquier centro educativo se encuentra capacitado para atender a la heterogeneidad del alumnado que escolariza (en los niveles obligatorios de enseñanza) y sólo en determinados casos y circunstancias es necesario dotar de “*recursos extraordinarios*” para responder a sus singularidades. Obviamente, las dificultades de aprendizaje no se encuentran incluidas dentro de esos casos y circunstancias “*excepcionales*”.

Ni que decir tiene que tras ello se oculta el deseo de economizar recursos, por un lado, y por otro de optimizar los ya existentes al dirigirlos hacia sectores poblacionales muy determinados.

En el plano meramente curricular, no se estima necesario ir más allá de los recursos didácticos de los que disponen los docentes y que, con carácter general, pueden organizar los centros. Esta opción adoptada no viene exenta de polémica y dudas en torno a su efectividad.

Las medidas de Atención a la Diversidad se integran en el currículo único imperante dentro del modelo de escuela inclusiva ya reseñada. Las “*distorsiones*” del mismo, teniendo en cuenta que se trata de un currículo especialmente diseñado para estas edades y a cargo de profesionales especializados, deben constituir excepciones. En sintonía con ello, son los

recursos personales “*habituales*” los responsables de materializar dicha individualización de las alternativas comunes ofertadas a todo el alumnado sin excepción. La autonomía otorgada a los centros en la gestión de los recursos, así como del currículo, posibilitaría tal objetivo.

Estas medidas generales, la mayoría ya existentes en el panorama escolar y cuya diferencia estribaría en el momento actual por su sistematicidad en la aplicación y su registro documental, se reinventan a la luz de un nuevo elemento curricular, las ya aludidas Competencias Básicas.

Las instituciones educativas ven ampliada su autonomía pedagógica en la búsqueda de una rentabilización al máximo los recursos generales disponibles. Desde los agrupamientos flexibles hasta las adaptaciones curriculares no significativas pasando por los programas de refuerzo y apoyo, se manifiestan como estrategias curriculares y organizativas de implantación generalizada.

Este cúmulo de opciones conlleva la necesidad de seleccionar aquellas más adecuadas para dar respuesta a los especiales requerimientos educativos del alumnado, tanto a nivel grupal como individual.

En este proceso de toma de decisiones, la Evaluación Psicopedagógica resulta un elemento indispensable. Ahora bien, no una evaluación estandarizada y con excesivos “*rigores*” psicométricos. Requiere una evaluación inclusiva como la escuela misma y que dicho modelo ya ha quedado oportunamente matizado en este encuentro de profesionales de la educación. Inclusividad que afecta, en definitiva, a los propios instrumentos de recogida de información como a los implicados en esta tarea de búsqueda de dicha información.

La evaluación pasa a ser un componente esencial del propio proceso programador de la actividad docente y, en consecuencia, el profesorado asume e integra tareas de innovación educativa a través del análisis de sus propias prácticas y la “*huella*” que ésta deja en sus destinatarios.

La consecuencia inmediata de esto es el protagonismo no buscado, y en ocasiones no deseado, del profesorado no especializado en la atención a la diversidad en el caso de las dificultades de aprendizaje.

Ante este nuevo rol del profesor, que más que como nuevo ha de ser calificado de reiterativo en casi dos décadas de reconversión de nuestro sistema educativo, le acompaña el necesario ajuste del profesional de la orientación: rol de colaborador.

El papel de técnico se difumina en el desarrollo de determinadas tareas para dar paso a la reflexión conjunta de procesos eminentemente curriculares.

Las afirmaciones efectuadas hasta el momento conducen a una serie de repercusiones en torno a la evaluación psicopedagógica, tales como:

- La necesaria reconversión formativa de los docentes en este campo de la psicopedagogía, con especial énfasis en el profesorado de Educación Secundaria por su mayor especialización curricular. Con respecto a la cualificación del profesorado, constituye un elemento recurrente en la literatura pedagógica y que cada vez más reclama fórmulas imaginativas, no sólo a la formación de carácter continuo, sino fundamentalmente a la inicial o de base ⁽³⁾ como elemento condicionante de su posterior desarrollo profesional.
- La incorporación al desarrollo del currículo de la evaluación psicopedagógica.
-

Este hecho supone una revisión de los procedimientos “*tecnificados*” seguidos por los especialistas de la orientación para aterrizar en planteamientos más concretos, no exportables en su totalidad, y dirigidos hacia una individualización de los instrumentos empleados (evaluación “ad hoc”) ⁽⁴⁾. Este salto cualitativo pone en crisis determinados modelos actuacionales del orientador u orientadora. La especialización profesional se dirige hacia los diseños curriculares y su articulación a nivel de los grupos de referencia del docente. No caben recetarios sino respuestas contextualizadas a nivel de centro, más aún, a nivel de aula. Ello no implica la desaparición de actuaciones muy cualificadas que para determinados casos son necesarias y suelen ir asociadas a discapacidades.

El orientador se redimensiona en un consultor curricular, por lo que respecta a las dificultades de aprendizaje, que ayuda a integrar en las programaciones didácticas actuaciones dirigidas a estos discentes con especiales requerimientos educativos. Todo ello con especial atención al nuevo marco competencial del curriculum. Cabría señalar que cuanto mejor sean las medidas generales de atención a la diversidad, menos necesaria serán las medidas específicas.

El orientador se debe reconvertir en un experto curricular capaz de traducir sus datos psicopedagógicos en clave de competencias básicas.

(3) Los muy recientes cursos de postgrado (“Masters”), versión “*boloñesa*” de los extintos cursos de aptitud pedagógica, intentan constituir una dudosa alternativa.

(4) Los nuevos planteamientos no llegan a desplazar a los anteriores, sino que se instalan junto a ellos en una coexistencia más o menos pacífica, dando lugar las más de las veces a numerosos hábitos.

ANOTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Ayala, C.L. (2001): "EIPP: evaluación e informes psicopedagógicos". Madrid. CEPE.

Fernández Ballesteros, R. (2001) "Introducción a la evaluación psicopedagógica" (Tomo I y II). Madrid. Pirámide.

González Valenzuela, M.J. (1997): "Dificultades de aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa". Málaga. Servicios de Publicaciones de la Universidad.

Sánchez-Cano, M. (2005): "Evaluación psicopedagógica". Barcelona. Grao.

Varios (2002): "Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje ". Madrid. Pirámide.

Varios (1993): "Dificultades de aprendizaje: tendencias y orientaciones actuales". Valladolid. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Velaz de Medrano, M.C. (1998) : "Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación". Málaga. Aljibe.