

Acerca de las posibilidades del uso de un enfoque cuantitativo en el proceso de Diagnóstico Psicopedagógico.

Autora: Dra. Carmen Álvarez Cruz

Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” de Pinar del Río.

e-mail: cac@isprr.rimed.cu Resumen:

Resumen:

El artículo trata del uso del enfoque cuantitativo en el proceso de diagnóstico psicopedagógico, hace una comparación entre el proceso de investigación y el proceso de diagnóstico y el punto de vista complementario que aportan los enfoques cualitativos y cuantitativos en este proceso. Aborda además la posibilidad de introducir el concepto-fenómeno de “ZDP” en la operatoria de medición-diagnóstico del proceso de generalización como núcleo central de la operatoria en el pensamiento. Finalmente se valora a partir de la pregunta de que ¿si es o no posible la medición de los fenómenos psicológicos? La posición crítica y afirmativa, permitiendo esto mayor objetividad y por lo tanto científicidad en el proceso de investigación y diagnóstico.

Abstract:

This article is about the use of the quantitative approach in the process of psycho pedagogic diagnosis, a comparison is made between the investigation process and the diagnosis process and the complementary point of view that the qualitative and quantitative approaches provide. It also approaches the possibility to introduce the concept-phenomenon of “NDA” in the operation measurement -diagnosis of the generalization process as central nucleus of the operation in thought. Finally it is valued starting from the question: is or not possible the measurement of the psychological phenomena? The critical and affirmative position, allows bigger objectivity and therefore science in the investigation and diagnostic process.

Enfoques cuantitativos y cualitativos: Convergencia antes que oposición:

El proceso de diagnóstico, en general, posee muchas afinidades con el propio proceso de la investigación científica: Ambos, funcionalmente, despliegan actividades de DESCRIPCIÓN, EXPLICACIÓN, PREDICCIÓN o pronóstico y --siempre que sea posible-- la TRANSFORMACIÓN de un fenómeno dado de la realidad. Ambos, también, comparten la lucha entre los dos más importantes paradigmas metodológicos científicos contemporáneos: el enfoque “cualitativo” (incorrectamente denominado así por muchos, ya que más bien debiera ser denominado como enfoque NATURALÍSTICO) y el enfoque “cuantitativo” (es decir, el enfoque empírico-analítico tradicional con énfasis experimental). De hecho, ya muchos consideran la pugna entre ambas posiciones --que a menudo, y lamentablemente ha devenido más emocional que racional-- como un falso problema de la ciencia (y del diagnóstico). Sucede que el paradigma tradicional experimental (y recordemos que la aplicación de una prueba o test,

bien sea pedagógico, bien sea psicológico, repite, en su estructura, intenciones de control y resultados a un experimento) tiende a utilizarse cuando el panorama del sistema estudiado es relativamente claro y cuando el propio desarrollo de la teoría ya elaborada en torno a él exige la mayor precisión y rigor para alcanzar una objetividad transpersonal que atenúe al mínimo la subjetividad interpretativa del analista. Este enfoque, en el campo educacional ha probado ser muy útil cuando se desea evaluar la obtención de objetivos cuyos componentes son productos medibles en términos de resultados terminales (Isaac y Michael, 1995), pero es limitado en aquellas situaciones donde su uso pueda escamotear o falsear a las condiciones naturales de ocurrencia del fenómeno (por ejemplo, en la propia aula, en los recesos, etc.).

De hecho, cada vez parece estar más clara la necesidad de una complementareidad tanto epistemológica como metodológica en la selección y uso de ambos enfoques generales. Tal selección y uso dependería básicamente de (Isaac y Michael, 1995):

a) El volumen y grado de precisión de los conocimientos que ya poseemos de la probable estructura interna del fenómeno a estudiar (vg.: a menor volumen y grado de precisión, mejores resultados se alcanzarán con una aproximación naturalística, y viceversa).

b) El costo a pagar en términos de tendenciosidad del conocimiento por el hecho de introducir condiciones de artificialidad en un contexto natural cuyas variables son muy poco controlables (pero aquí cabe señalar que a menudo será posible el diseño de situaciones experimentales o pruebas que repitan condiciones naturales que semejen perfectamente por ejemplo las condiciones de aula o de juego).

c) La posibilidad de medir en alguna escala los componentes estudiados del sistema. En la medida en que aumente tal posibilidad, la exigencia en la selección del enfoque se dirigirá hacia el tradicional o "cuantitativo".

d) El propio punto de partida epistemológico del profesional (que aquí no discutiremos, por resultar más relevante en el campo de la investigación científica que en el del diagnóstico --el cual, por la propia naturaleza de su función, es siempre realista--).

Volumen y grado de precisión de los conocimientos en torno al diagnóstico del proceso de generalización y de la Z.D .P.

Este problema, común a la Pedagogía y a la Psicología , aunque desde ángulos diferentes, ha sido abordado exhaustivamente, y poseemos un decoroso volumen de conocimientos en torno al ello, si bien el grado de precisión de los mismos dista aún de ser el adecuado --ya no tanto en cuanto al proceso de generalización como en cuanto al de ZDP--. De hecho, existen muchas pruebas y dispositivos para medir el proceso de generalización o cualquiera de sus elementos constituyentes; pero la mayor parte de las veces son mediciones aisladas, especies de entelequias devenidas deus ex machina en las cuales el proceso que condujo al resultado obtenido deviene, cuando

menos, obscuro. Surge entonces la pregunta: ¿Y es posible introducir el concepto-fenómeno de "ZDP" en la operatoria de medición-diagnóstico del proceso de generalización? Nosotros consideramos que sí, e indudablemente aquí reside una de las tareas fundamentales, sino la esencial, a abordar en estudios de instrumentos con estas características.

Posibilidad de medición de fenómenos psicopedagógicos y posibles escalas para la misma.

Se pueden o no medir los fenómenos psicológicos y pedagógicos? Esta pregunta ha sido durante mucho tiempo una de las "manzanas de la discordia" no sólo en el campo de la Psicología, sino también en las ciencias educacionales.

La Ciencia comienza por la teoría, eso está claro, si no somos capaces de concebir teóricamente- cualitativamente- una propiedad del fenómeno que nos interesa cómo podremos cuantificarla? Pero por otra parte, en nuestro medio ha existido una más o menos larvada resistencia a la medición, la cual, sustentándose en las negativas consecuencias de incorrectos procedimientos de medición, también ha lanzado por la borda, y casi como de pasada, a las propias posibilidades de MEDIR. Simultáneamente, también en nuestro medio se han quebrado lanzas por la plena factibilidad de la medición en Psicología y Pedagogía (Rojo, 1983; Rodríguez, 1987, 1988; López y Siverio, 1996 Arias 1997) y, lo que es más importante aún, se ha demostrado la plena eficacia de la medición psicosocial y psicopedagógica en la solución de problemas prácticos y aún en la precisión de problemas teóricos (Rodríguez, 1988; Rodríguez y Álvarez, 1993,1997.)

Aún así, quisiéramos exponer algunas de nuestras consideraciones en cuanto a esta vieja polémica:

Opinamos que, sencillamente, no hay desarrollo de la ciencia sin MEDICIÓN. Si asumimos que, funcionalmente, toda ciencia debe DESCRIBIR, EXPLICAR Y PREDECIR (en el sentido de PRONÓSTICO), esta última función y parte de la segunda quedarían sin cumplir en ausencia de mediciones que las sustenten. No sólo el pronóstico o la explicación; aún la simple descripción se vería afectada. Por ejemplo, ningún especialista -aún de ciencias sociales- puede, con un mínimo de seriedad, afirmar que su ciencia es capaz de avanzar (y ni tan siquiera de sobrevivir) sin la utilización de operaciones de clasificación. Y es que, dicho en otras palabras, la ciencia operante puede ser concebida como un sistema de acciones clasificatorias con fines predictivos. Así, el especialista, psicólogo, psicopedagogo que afirma que el sujeto "S" es portador de una necesidad educativa de tipo intelectual, está sin duda alguna clasificando dentro de la estructura de un sistema dado de entidades nosológicas. Y, por otra parte, para ello se apoya en la constatación de la presencia o intensidad de determinados rasgos en "S" por lo que -y aunque esa no sea su intención y, aún más, aunque ello vaya en contra de sus propias convicciones - está midiendo. Por la sencilla razón de que el salto hacia la nueva cualidad no puede efectuarse sin tomar en cuenta a la cantidad. Es decir: en qué medida el sujeto "S" se manifiesta como portador de

determinados rasgos en su actividad, y cuál es la INTENSIDAD de presentación de cada uno de ellos para poder afirmar que existe en el mismo la presencia de una disfunción determinada? Creemos que este es el modo preciso de plantear la pregunta.

Y, en nuestro caso, mediríamos básicamente en términos de escalas nominales (entidad nosológica) y ordinales (intensidad de la capacidad de generalización tomando en cuenta la ZDP). Ya ha sido mencionado por diversos autores que en nuestras ciencias casi siempre una escala nominal es portadora, confesa o inconfesa de una escala ordinal subyacente que opera por lo general como una especie de "regla de decisión". Y si esta última escala no puede explicitarse en un momento dado obedece al nivel de desarrollo de la esfera científica en cuestión o de la propia preparación instrumental del científico que clasifica (Isaac, 1995; Creswell, 1994 Rodríguez, 1997)

Finalmente, la posibilidad de construir escalas de inter-valor (y hasta de cociente, si somos optimistas respecto al futuro) que subyazcan a su vez a la preliminar escala ordinal, ya es más bien un problema inherente al desarrollo de la ciencia en la interacción con su objeto de estudio y no posee carácter limitante de principio. (Bungue, 1972; Guilford Fruchter, 1978; Thorndike, 1991; Rosemberg, 1993; Creswell, 1994, Rodríguez, 1997)

Indudablemente, tanto el fenómeno psicológico como el pedagógico PUEDEN y DEBEN medirse, y tanto con fines prácticos como con fines teóricos o metodológicos.

Otra cuestión sería la pregunta: ¿Cuantificar QUÉ y CÓMO? La polémica ya no se desatará entonces en el plano ontológico, sino en el gnoseológico. Es, entonces, un problema sobre todo de definición y de instrumentación de las posibilidades de medición de lo definido.

Así, y a diferencia de otras ciencias más desarrolladas, la medición de este tipo de fenómenos debe ir acompañada de la plena información acerca de los hechos instrumentales mediante los cuales se consiguió hasta tanto los mismos no sean universalmente generalizables.

Coincidimos con Bunge (1972) en que "las técnicas y los instrumentos científicos no están nunca consagrados sólo por el éxito: están proyectados y justificados con la ayuda de teorías" (p.36) y, sobre todo en que "...un conato de matematización (...) por poco realista que sea, es preferible a una descripción prolija que no aclare nada o a un esquema verbal grandioso e impreciso." (p. 506).

Para concluir este aspecto queremos dejar bien clara nuestra posición y subrayamos lo que apuntábamos al inicio de este epígrafe y es que consideramos que toda ciencia exige un compromiso entre lo Cualitativo y lo Cuantitativo. Es por ello que consideramos que enfoques cualitativos y cuantitativos son inseparables en la metodología científica al abordar un problema, "Los mejores dividendos resultan comúnmente de un empleo

convergente y racional de los métodos cualitativos y cuantitativos”(Bacallao,1997, p. 87)

Bibliografía:

1. ALVAREZ, C.C., "Diagnóstico Y ZDP Alternativa en la validación de una metódica del Cuarto Excluido ". Tesis de Doctorado.ICCP, La Habana , 1997
2. -----"Diagnóstico Escolar" Módulo en Maestría de Educación Especial. CELAEE, La Habana 2002.
3. ARIAS,B,G.,"Educación, Desarrollo y Diagnóstico desde un enfoque Histórico Cultural"texto en soporte magnético, 2002
4. BATESON ,G.,"Steps to an Ecology of Mind". Ballantine Books, New York, 1972.
5. BELL,R. "Binomios de la Educación Especial " Antología de Maestría, CELAEE, 1996.
6. BRUNER,J., "Actual minds, possible worlds". Harvard University Press. Cambridge , Mass. , 1988.
7. BRUNER, WOOD, ROSS: "The role of tutoring in problem-solving". Journal of child Psychology and Psychiatry, 17, 1977
8. CERNY, V. y KOLLARIK, T "Compendio de métodos psicodiagnósticos", Psychodiagnostica, Bratislava , Checoslovaquia, 1990.
9. COLL,C."Estructura grupal,interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.Inf y Apren. p-II9.Madrid España,1984.
10. CRONBACH,L.J.: "Fundamentos de la exploración psicológica". Edit. Rev., La Habana , 1968.
11. -----: "Essentials of psychological Testing.New York; Harper and Collins. College Publishers.
12. CRESWELL,J.W.: "Research Design: Qualitative and Quantitative approaches.Thousand Oaks,CA:S.Publicationg.,1994
13. FORMAN,E y CAZDEN,B.C "Perspectivas vygotkianas en la Educación : el valor cognitivo de la interacción entre iguales. Rev Inf y Apren.No 27-28 pag I39. España,1984.
14. GUTHKE,J.W.: "Programas de diagnóstico como variantes de los tests de nivel de aprendizaje". En "Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica. C.E.P.E.S. La Habana , 1990.

15. ISAAC,S y MICHAEL,W."Handbook in Research and Evaluation (3era) Ed.EDITS. California , 1995.
16. KARPOV,Yu.V. "Criterios y Métodos de Diagnóstico del desarrollo mental.Vestnik Moskovskovs U. Moscú 3: pp 18-26, julio-septiembre,1982
17. MOLL,L." La ZDP , una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza.Rev. Infancia y Aprendizaje (p 50-51).Arizona,1990.
18. MORENZA,L. Y OTROS., "El enfoque del procesamiento de la información en el estudio de los procesos cognoscitivos. Valoración crítica." Facultad de Psicología. UH. Imp. Ligeras. La Habana , 1989.
19. RODRIGUEZ, A., "Transitando por la Psicología " Ed. Ciencias Sociales, La Habana , 1990.
20. ROJO, M.G."Algunas consideraciones acerca de la técnica de los Tests" Rev. Hosp. Psiq, de la Habana. V- XXIV, No.2., en marz. 1983, pp 53-58.
21. SOLE, M,E. Y OTROS: "Concepción teórica y metodológica del Diagnóstico de las Desviaciones en el Desarrollo de los niños en Cuba, Congreso Pedagogía 90, Imp. Ligeras, La Habana 1990.
22. VIGOTSKY,L.S., "Pensamiento y Lenguaje " Ed. Rev. La Habana , 1966.
23. -----, "Obras Completas, Tomo V. Ed. P. y Educ. La Habana , 1989.
24. VLASOVA, T.A. y Pevzner, "Para el Maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo. Ed. L. para la Educ. La Habana, 1979
25. ZEIGARNIK,K." La ZDP y el análisis de la práctica educativa.Fotocopia., 1995.