

PROBLEMAS Y MALENTENDIDOS DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

Problems and misunderstandings of the psychological assessment

Abraham Manuel Ortiz Barradas

*Universidad Veracruzana*¹

Citación: Ortiz B., A.M. (2020). Problemas y malentendidos de la evaluación psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 109-114.

Artículo recibido el 5 de agosto y aceptado el 16 de octubre de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.62364/ssdf0e65>

RESUMEN

Con el propósito de enriquecer y clarificar el sentido de los términos utilizados en el ámbito de la evaluación psicológica, se exponen algunos argumentos que señalan la necesidad de precisar las nociones que la diferencian del diagnóstico y la medición, así como los malentendidos en su desarrollo y aplicación. Por otra parte, en el ámbito de su aplicación, se advierte que las prácticas cotidianas en la evaluación psicológica acarrearán una serie de malentendidos de carácter tanto disciplinar como teórico, que deben ser revisados y corregidos. En la medida en que los conceptos utilizados en un sistema de categorías pertinentes para describir y modificar fenómenos de una naturaleza dada pueden ser retomados, tanto del lenguaje ordinario como del abstracto, su replanteamiento exige las precisiones pertinentes para su uso en la práctica del profesional de la psicología.

Indicadores: *Evaluación; Diagnóstico; Investigación psicológica; Enseñanza de la psicología.*

SUMMARY

With the purpose of enriching and clarifying the meaning about the terminology applied to the psychological assessment field, some arguments that are presented here point out the need to specify the notions that establish the difference between such term and the diagnosis and measuring, as well as the misunderstandings regarding its development and management. On the other hand, in the application field has been noted that the daily psychological assessment practices lead to a series of misunderstandings of disciplinary and theoretical nature that must be revised and corrected. In the extent that the concepts used in a system of categories to describe and modify certain phenomena can be brought back from the ordinary and abstract language, their application requires pertinent precisions for the practice of the professional psychologist.

Keywords: *Assessment; Diagnosis; Psychological research; Psychology teaching.*

¹ Facultad de Psicología-Xalapa, Manantial de San Cristóbal s/n, Col. Xalapa 2000, 91097 Xalapa, Ver., tel. (228)842-17-00, correo electrónico: abrortiz@uv.mx.

La evaluación constituye una función básica de la labor del psicólogo (Arvilla, Palacio y Arango, 2011; Cabrera, Mendoza, Arzate y González, 2015; Fernández, 2013; Hernández, 2008), y su definición ha estado ligada a conceptos como: “diagnóstico”, “medición” o “valoración”, entre otros. Sin embargo, una correcta concepción acerca de lo que implica evaluar, a diferencia de diagnosticar o medir, necesita analizar las características de cada uno de esos términos a fin de delimitar sus funciones y alcances en la observación de un fenómeno.

Así, el propósito del presente trabajo fue ubicar conceptualmente la categoría de *evaluación*, su aplicación a la psicología y la descripción de sus alcances, para luego determinar las técnicas e instrumentos más pertinentes al explicar un fenómeno dado.

La evaluación

Aun cuando Fernández (2013) plantea la necesidad de distinguir entre los términos “evaluar” y “valorar” –que comparten significado etimológico–, existe cierto consenso acerca de que dichos vocablos poseen características compatibles. Por un lado, Lukas y Santiago (2014) rastrean el concepto de “evaluación” a partir de su raíz etimológica, *valere*, que significa valorar o justipreciar; es decir, atribuir o determinar cierto valor a una cosa. Por otro lado, para los seguidores de la socialmente valorada taxonomía de Bloom (cfr. Jiménez, 2010; Morales, 2010) la evalua-

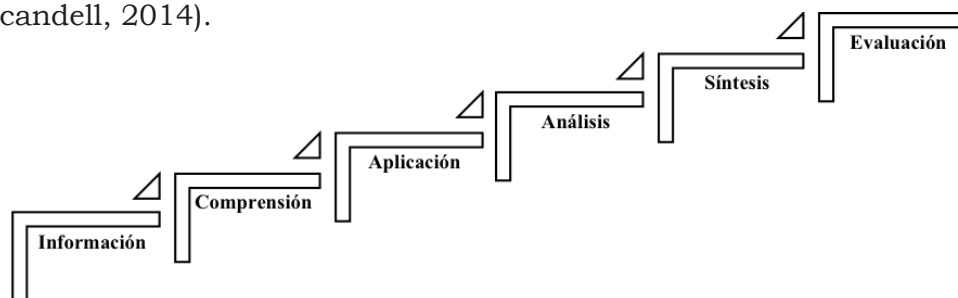
ción se vincula con los juicios de valor o la habilidad de juzgar el valor de un material para un propósito dado. En este sentido, una de las características sustanciales de la evaluación implica no solamente el conocimiento del estado actual del fenómeno observado, sino también la selección y sistematización de objetivos para el desarrollo de intervenciones y el logro de resultados (Aragón, 2004).

La evaluación, desde este punto de vista, constituye el último peldaño de las habilidades cognitivas y heurísticas que todo individuo puede lograr. Por “cognitivas” se hace referencia a la raíz latina *cognoscere*, cuyo significado, “conocer”, implica el resultado de algún aprendizaje o experiencia a través del lenguaje (Ribes, 2007), y no a aquellas concepciones sustentadas en metáforas mentalistas que asumen fundamentos innatistas y transdisciplinarios como propios de la psicología, y que, además, confunden procesos biológicos con funciones psicológicas (por ejemplo, ciencias cognitivas y neurociencias).

Bloom (1972) describe una serie de destrezas intelectuales que hacen posible discriminar qué tipos de comportamiento son capaces de tener las personas, y con base en esto determinar el nivel de funcionalidad que observan.

En la Figura 1 se muestran los distintos niveles de transición de las habilidades intelectuales que propone Bloom, las cuales son progresivamente incluyentes, ya que la más compleja incluye a las más simples.

Figura 1. Descripción de los niveles de habilidades intelectuales de Bloom (Adaptación de Escandell, 2014).



Aquí, el dominio de una competencia simple constituye una condición necesaria para la transición al dominio de la siguiente que, lógicamente, es más compleja, y así sucesivamente.

En adelante, los siguientes niveles de dominio serán denominados *competencias de conocimiento*.

La primera de ellas está relacionada con el cumplimiento del criterio de descripción abstracta y sistemática del fenómeno en cuestión. Por “abstracta” se entiende el uso de categorías genéricas que dan cuenta del funcionamiento de un fenómeno, susceptible de ser particularizado para su modificación o aplicación, y por “sistemática” la presentación ordenada y lógica de dicha descripción.

Cuando se es capaz de describir lo observado en términos comparativos (por ejemplo, al determinar la longitud, extensión, volumen o capacidad de algo en contraste con una unidad de medida y utilizando instrumentos específicos), la competencia corresponde al nivel de *información*, que es la menos compleja de todas.

Una segunda competencia constituye la *comprensión* de lo ya descrito. En este nivel se espera que el investigador no solamente conozca el fenómeno y sus características, sino que además formule, a partir de su propio discurso, la lógica de la construcción interna del fundamento teórico que da soporte a su descripción.

Después se encuentra el nivel de *aplicación*, en el cual se espera que se muestre un dominio de comprobación o modificación del fenómeno. A partir de aquí se vincula estrechamente el siguiente nivel, que corresponde a la competencia del *análisis* de lo empleado. Este constituye una actividad en la que se observa al fenómeno en cuestión a partir de los elementos que lo integran y con los que se vincula a su exterior, a fin de establecer una descripción de su funcionamiento y

detallar las características de sus relaciones, tanto intra como interindividuales.

En relación con eso, Civarolo (2012) señala que la palabra griega *diagnosis* se compone del prefijo *dia* (por partes) y el sufijo *gnosis* (conocimiento). Su equivalente en latín, *gnoscere*, significa “conocer”, “distinguir”, “entender”.

Un diagnóstico corresponde entonces a una actividad que permite conocer por partes un fenómeno, es decir, recabar datos para analizarlo e interpretarlo, lo que posibilita evaluar una cierta condición; en este sentido, analizar es diagnosticar.

Por último, se observan en la Figura 1 los dos niveles más complejos, en los que el investigador muestra competencias para interpretar bajo su propio criterio lo que ya conoce, describe, aplica y analiza, y a partir de esto desarrolla el nivel de *síntesis* conceptual o teórica, eso a través de la argumentación crítica y propositiva, tanto en dominios abstractos como particulares del fenómeno en cuestión.

Finalmente, la *evaluación* se ubica en el nivel más complejo debido a que implica establecer un juicio de valor acerca de algo que ya se analizó, y que por lo tanto incluye los ejercicios de aplicación, comprensión e información.

La evaluación en psicología

Ya delimitado el concepto de *evaluación* y su relación con los de *diagnóstico* y *medición*, es necesario establecer la lógica de aplicación en la disciplina psicológica.

No es novedoso que se reconozca el carácter del lenguaje ordinario del que parten las diversas psicologías (Ribes, 2009) y que éstas se asuman como distintas, independientes, paralelas y divergentes (Ribes, 2000).

Cada una describe la función psicológica a partir de diversas posturas epistemológicas y de conjuntos de categorías que no comparten objetos de estudio ni

métodos de investigación del fenómeno psicológico, lo que hace de la disciplina una serie de múltiples psicologías relativamente inconmensurables entre sí (Ribes, 2000).

Es en este sentido que cada modelo de evaluación considera diversas categorías que describen de forma distinta el mecanismo de acción del fenómeno o problema observado, y generan pautas de acción coherentes y pertinentes a dichas descripciones.

Uno de los mayores problemas dentro de la práctica psicológica es la negación de tales consideraciones, lo que lleva a una escasa o nula comprensión de lo que es y hace un psicólogo en los diversos campos de comprensión y aplicación. A la psicología, desde este malentendido, se le considera como una actividad que asume dos ámbitos particulares.

El primero de ellos se vincula con el ejercicio académico o universitario, en el que se entrena o capacita a los aprendices de la psicología a partir de las concepciones de que dicha disciplina se ubica entre las áreas académicas de la salud, de las ciencias sociales o de las humanidades; por consiguiente, los docentes enseñan que la psicología se constituye como un campo natural del ambiente clínico, sustentándose, implícita o explícitamente, en el hecho de que su conformación obedece a las prácticas sociales del siglo XVI, cuando se encerraba en los hospitales mentales a las personas cuyos rasgos de comportamiento no se juzgaban normales (Vargas, 2006), por lo que, lógicamente, la medicina fue la disciplina más apropiada para su intervención. La escasez de conocimiento sobre este tipo de fenómenos llevó a formular causas y tratamientos de quienes más tarde fueron llamados “enfermos mentales”.

Con lo anterior se vincula el segundo ámbito particular, que entiende a la psicología como práctica médica (véase la NOM-004-SSA3-2012 de la Secretaría de Sa-

lud, 2013), cuyos servicios son prestados por profesionales de la salud. Ello genera actividades por las que la naturaleza misma de la psicología se degrada y difumina al grado de conceptuar al psicólogo como aquel profesional que ejerce actividades pseudo-médicas, pseudo-psiquiátricas, pseudo-neurológicas, pseudo-sociales, pseudo-administrativas, pseudo-ambientalistas o pseudo-educativas, entre otras.

Otro peligro inherente a la concepción del psicólogo como un pseudo-médico/psiquiatra es la aceptación casi universal de manuales desarrollados y editados por profesionales de la psiquiatría y la medicina, usados para el diagnóstico y la descripción de los comportamientos anormales o atípicos, tal es el caso del famoso Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), que edita la Asociación Americana de Psiquiatría; la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), y la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), estas últimas editadas por la Organización Mundial de la Salud y ninguna de ellas de naturaleza psicológica.

Finalmente, y quizás el mayor peligro, se considera la aplicación de pruebas como instrumentos idóneos en todo proceso evaluativo. Se tiene la creencia generalizada de que una o varias pruebas son útiles para determinar el estado actual del usuario o paciente, y que la información que arrojan sea suficiente para determinar su diagnóstico y evaluación.

Los psicólogos utilizan mucho de su tiempo para el análisis de las características que una prueba debe tener para ser la más adecuada al problema: estandarización, confiabilidad, validez, edad, nivel de desarrollo y modalidad de aplicación, entre muchas otras, pero el hecho que se soslaya es que dichas pruebas fueron desarrolladas a partir de sustentos epistemológicos que interpretan la función

psicológica sobre la base de diferentes mecanismos de acción: distintos, divergentes e inconmensurables entre sí.

Incluso al momento de generar instrumentos de evaluación es común que se ponga énfasis en los criterios de validación estadística que se pueden utilizar (por ejemplo, el coeficiente alfa de Cronbach o los análisis factoriales) más que en la descripción de las categorías que dan soporte a dichas pruebas. Es errónea la creencia generalizada –y enseñada por los profesores de esta disciplina– que en cada fenómeno o problema existe una teoría que lo explica mejor. Este sentido diluye el carácter epistemológico de la investigación, tanto inter como intradisciplinariamente; por ejemplo, no es un secreto que las pautas para establecer objetivos de intervención y toma de decisiones, en las instituciones que funcionan bajo los amparos estatales o federales, se sustenten en los resultados de aplicar, según sea el caso, uno o más de los siguientes instrumentos: Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana; Test de la casa, el árbol y la persona; Test de apercepción para niños; Test de Machover para pareja y familia; Test gestáltico vasomotor; Escala Wechsler de inteligencia para niños y adultos; Inventario multifásico de personalidad Minnesota para adolescentes; Cuestionario de personalidad 16PF o Test de colores y

palabras. Además, también se aplican los manuales desarrollados por la Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación y otras que buscan enfoques socioculturales, integrales, ecológicos y transdisciplinarios.

Es posible concluir con la idea de que una correcta evaluación es aquella que aplica los principios de una sola teoría de la psicología –sin hacer un análisis sobre cuáles están construidas como sistemas comprensivos lógicos y coherentes– y considera todos los elementos que describen y explican los mecanismos de la función psicológica, para medir, analizar y tomar decisiones acerca del fenómeno o el problema observado.

Así, se podría considerar la lógica de que todo fenómeno puede ser abordado desde una perspectiva teórica, sin mezclarla con otra. Al interpretar a través del filtro teórico, surgen los indicadores necesarios para desarrollar y aplicar instrumentos coherentes y pertinentes de medición, los que a su vez arrojarán datos susceptibles de ser analizados a partir del entendimiento de las pautas teóricas en cuestión, mismas que darían diagnósticos sustentados teóricamente e indicarían qué elementos, desde la teoría, deberían ser modificados para establecer cursos de acción pertinentes y efectivos al problema.

REFERENCIAS

- Aragón, L. (2004). Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-43
- Arvilla, A., Palacio, L. y Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary. Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 8(2), 258-261.
- Bloom, B. et al. (1972). Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R. y González, R. (2015). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en Psicología*, 31, 144-155.

- Civarolo, M. (2012). *El diagnóstico pedagógico didáctico*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Villa María.
- Escandell, C. (2014). *Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo*. Madrid: Ideaspropias Editorial.
- Fernández B., R. (2013). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (2013). Psicólogo/a educativo: formación y funciones. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 166-122.
- Hernández M., P. (2008). Los campos de acción del psicólogo educativo. *Psicología Educativa*. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com>.
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, E. (2010). *Gestión del conocimiento en sistemas E-Learning, basado en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. Salamanca (España): Universidad de Salamanca.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(3), 367-383.
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.
- Secretaría de Salud (2013). *Programa de estímulos a la calidad del desempeño del personal en salud* (NOM-004-SSA3-2012). Recuperado de http://dgces.salud.gob.mx/incentivos/evidencias_ssa.php.
- Vargas, J. (2006). Psicología clínica: consideraciones generales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 49-65.