

## **BLOQUE I**

**I. MODELO INSTITUCIONAL.**

**II. UN MODELO MÁS ABIERTO.**

**III. BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA:  
TÉRMINOS. REFLEXIÓN.**

**IV. ENTREVISTA: EL DIAGNÓSTICO  
EN LA CALLE.**

**V. CONFERENCIA.**

# **I. MODELO INSTITUCIONAL**

## **a) Carácter**

Interesa conocer en profundidad este aspecto, ya que, el resto de componentes que constituyen el diagnóstico son derivados de este principal. A la hora de estudiar los distintos modelos (bloque II de la asignatura) se ha señalado que se puede establecer una clasificación de éstos en relación a unos referentes, unas constantes que hace establecer afinidades y discrepancias entre los distintos enfoques desde los que se puede afrontar la evaluación psicopedagógica o el diagnóstico. De este análisis se observa que los referentes más importantes son los de priorización del estudio y los del proceso, habiendo otros como las unidades de análisis, las técnicas y los objetivos que se derivan de los primeros. Entonces, ¿qué lugar ocuparía este modelo en estas pautas interpretativas?

- Se trata de un modelo cuyo eje es el currículum. Es decir, no se prioriza ni el individuo ni el contexto, sino el proceso educativo: en concreto, la competencia curricular, los estilos de aprendizaje y los modelos de enseñanza.
- Esta focalización en el currículum hace que, a pesar de que se puedan filtrar distintas teorías diagnósticas y, por ende, modificar y variar los procesos, el proceso que subyace al modelo sea pedagógico, legitimado a partir del status científico que le conceden las distintas teorías pedagógicas.
- La unidad de análisis fundamental será la competencia curricular.
- Los objetivos y las técnicas se ven sometidas a una esquizofrenia provocada por el desajuste entre el discurso teórico y el práctico: si bien el discurso teórico defiende la prevención, la mejora u optimización de las respuestas educativas, el práctico a veces sólo puede abarcar la descripción y la clasificación del individuo que legitime una decisión de escolarización o una orientación hacia un determinado itinerario; si bien el discurso teórico defiende técnicas cualitativas descriptivas (entrevista y observación), el práctico se ve sometido a una presión de tiempo y respuesta que le acaba llevando al terreno de las técnicas cuantitativas. Un desajuste que se desarrolla por una falta de creación de posibilidades, por una ausencia de diseño o planificación del desarrollo de este modelo.

## **b) Participantes**

Se debe de distinguir entre aquellos que ponen en marcha el proceso, es decir que son motivo u objeto de evaluación (participantes directos), y los que, aunque no ponen en marcha el proceso, luego se ven directamente relacionados (participantes indirectos).

- Directos: Diversidad educativa
  - . discapacitados.
  - . superdotados.
  - . aquellos que por situación cultural, social o personal están en desventaja para acceder al currículum.
  - . aquellos que presentan cualquier otro tipo de desventaja a nivel evolutivo o de desarrollo.
- Indirectos:
  - . familia.

- . profesores.
- . centro.
- . grupo de iguales.

### c) Procesos

1. Planificación previa del proceso. En este modelo se refiere a una detección inicial que gira entorno a dos ejes:
  - Dificultad de aprendizaje
  - Deficiencias intrínsecas al individuo que le llevan a un retraso evolutivo evidente.
2. Recogida de información sobre el alumno y su contexto social y familiar.
3. Valoración de la información. En ella se incluyen las propuestas o toma de decisiones. En este modelo giran entorno a la orientación de la respuesta educativa de cara a las necesidades educativas detectadas:
  - Propuesta curricular
  - Apoyos y ayudas
  - Modalidad de escolarización
4. Seguimiento. Se establece entorno a :
  - Evaluación formativa: control de la respuesta educativa.
  - Evaluación sumativa: control de la situación del alumno.

En resumen se pueden clarificar tres procesos distintos de evaluación dentro del proceso global:

1. Evaluación inicial: que incluye la planificación, la recogida de información, la valoración y toma de decisiones.
2. Evaluación formativa: relacionada con el seguimiento y control de la respuesta educativa.
3. Evaluación sumativa: relacionada con el control de la situación del alumno al final de la respuesta educativa.

Los aspectos que se priorizan en el modelo giran entorno a la competencia curricular (modelo que se centra en los procesos educativos, de carácter pedagógico). Esto implica que el modelo establece como ejes de su proceso las siguientes evaluaciones:

5. Evaluación de la competencia curricular del alumno :generalmente desarrollada por el tutor y los profesores a través de pruebas objetivas (medición criterial) o a través del análisis de los trabajos desarrollados en clase (descripción subjetiva)..
6. Seguimiento psicopedagógico de la anterior evaluación.
7. Evaluación psicopedagógica.

Si a partir de los aspectos anteriores no se localiza ningún tipo de problema aparente, no se continua, pues lo que interesa es la respuesta educativa y, en ese supuesto, ésta se ajusta a lo que está establecido. Si no se ajusta, es entonces cuando se pasa a evaluar dos aspectos esenciales en la fundamentación curricular: los estilos de aprendizaje y los modelos de enseñanza.

La evaluación de los modelos de enseñanza se realizará a través de la observación del tutor en el aula y a través de la entrevista y/o cuestionario al tutor.

La evaluación de los estilos de aprendizaje se puede hacer desde varias perspectivas (modelo de estilos de aprendizaje, pedagogía operatoria, potencial de aprendizaje, etc.).

El proceso se cierra aquí, ya no interesan los demás aspectos, lo que se busca es cómo se está asimilando el currículum por los alumnos, la respuesta educativa, no su proyecto de vida o su desarrollo integral o social.

Sólo tendrán especial interés las características de la institución escolar para los siguientes aspectos:

- Dictamen de escolarización. Dentro de la variedad de centros ver cuál responde mejor a las necesidades (evaluación de carácter descriptivo y por equipos externos de expertos).
- Mejora de la calidad del centro. Repercutirá en la organización de éste.
- Evaluación interna y formativa en la que se analiza las consecuencias de la respuesta educativa en el centro (funcionamiento).

Este interés se puede observar que se presenta por el mismo denominador común: el currículum. Bien para existir un mejor ajuste hacia éste o bien para mejorar las posibilidades de un óptimo desarrollo del mismo en el centro.

#### **d) Áreas/ dimensiones.**

Este modelo le da mucha importancia a la competencia curricular. Se puede afirmar que el eje de este modelo de evaluación es el currículum, lo cual incidirá en las áreas de conocimiento sobre las que obtener información y sobre las técnicas o recursos a desarrollar. Mientras no se observe ningún tipo de desajuste curricular, el proceso de diagnóstico no arrancará. Consecuentemente, las áreas de conocimiento o ámbitos en los que se fijará este modelo son:

##### a) Área personal.

Se valorarán los aspectos cognitivos, afectivos, de salud y de comunicación como indicadores fundamentales de los referentes de competencia curricular y estilos de aprendizaje.

##### b) Área social.

Se obtendrá información acerca de las relaciones entre iguales, las relaciones profesor- alumno, y de su entorno familiar (características, expectativas, grado de colaboración con el centro). Se pretende un conocimiento de la autoestima y el autoconcepto del alumno, de su comportamiento, del clima del aula, etc., variables que se entienden que son determinantes o influyentes sobre el rendimiento escolar o el ajuste al currículum.

##### c) Área institucional escolar.

Será una información de gran utilidad a la hora de valorar las propuestas o toma de decisiones finales. El conocimiento de los recursos del centro, sus características organizativas, las propuestas curriculares que viene implantando, los modelos de enseñanza, respuestas educativas que se suelen dar, etc. posibilitará el que se puedan barajar las alternativas, que se diseñen propuestas realistas o que se pueda desarrollar una adecuada aplicación de las mismas.

#### **e) Técnicas y recursos.**

Tienen especial importancia aquéllas que son de tipo dinámico, buscando más el proceso de realización y la información que se obtiene de él, que el producto final (los tests normativos se escapan a esta intención y al tipo de información que se pretende

obtener. Por ello, las técnicas que, teóricamente, se defienden son la observación y la entrevista.

No obstante, no sería extraño observar en la realidad como se hace uso de los tests normativos, y que incluso la práctica habitual consiste en invertir la mayor cantidad del tiempo en pasar una serie de tests y la menor cantidad en realizar el informe y transmitirlos a la familia y al Centro. Esto es debido a que se defiende un discurso teórico que no ha implantado las condiciones o las posibilidades para que se lleve a la práctica. Es un modelo que desde las técnicas que defiende necesita de mucho tiempo, no sólo para analizarlo, sino para relacionarse con la personas que pueden dar información sobre el alumno.

La presión de legitimar una decisión ante el Centro, la familia y la Inspección en un corto periodo de tiempo y ante un proceso de tan alta complejidad hace necesario el recurrir a un enfoque mecanicista y psicométrico, donde el orientador es el director y máximo responsable del proceso, desvirtuando también la filosofía colaborativa que se defiende desde la teoría.

#### **f) Finalidad**

Desde el análisis anterior que se ha desarrollado acerca de lo que se prioriza en este modelo a lo largo de todo su proceso, es fácil conectar las finalidades que persigue:

- Identificar necesidades (carácter médico- modelo neuropsicológico).
- Fundamentar las tomas de decisión en relación a:
  - . currículum y adaptaciones.
  - . escolarización.
  - . tipos de apoyo, ayudas, recursos, etc.
- Mejorar la calidad optimizando los propios recursos que tiene el Centro y el Sistema Educativo.

## **II. UN MODELO MÁS ABIERTO**

La propuesta que presenta Parra, I. (1996), no se decanta tanto por un aspecto o componente a priorizar, sino que trata de establecer por qué fases debe de pasar un proceso de diagnóstico, decidiendo o ajustando éstas a las distintas intenciones u objetivos concretos que la situación solicite. Es una propuesta más abierta porque se trata de “des-ideologizar” los referentes, habiendo un análisis y un diseño del proceso en sí mismo. Esto supone una reflexión epistemológica que, si bien deja abiertas las puertas u oferta un alto grado de flexibilidad ante cualquier objeto de diagnóstico, sigue manteniéndose una determinada postura o ideología sobre el concepto de diagnóstico que después trataremos de analizar. El modelo anterior era mucho más cerrado, hasta el punto de que éste puede incluirlo (se puede interpretar cada una de las fases de aquel modelo desde las fases del proceso de este nuevo planteamiento), ya que el propio sistema educativo (los valores que subyacen, las metas que se persiguen, etc.) van cerrando y delimitando el propio proceso, convirtiéndose el diagnóstico en una pieza más del puzzle educativo, cumpliendo su función y obteniendo la información que el sistema necesita saber.

Brevemente, me gustaría destacar cada una de las fases y adjuntar un ejemplo que las clarifique (es el futuro trabajo de esta asignatura que ha seguido esta visión del diagnóstico para hacer frente a una propuesta de innovación didáctica desde el modelo de potencial de aprendizaje).

### **- Fase I.**

El diagnóstico es entendido como un proceso a partir de cual se puede obtener una información de la realidad, valorarla y tomar las decisiones oportunas de intervención. Si necesitamos obtener una información es porque existe un hueco de información, y éste se presenta por una serie de situaciones o ideas que hagan presente esa necesidad. Es lo que Parra denomina “idea impulsora”. Esta necesidad permitirá localizar el campo de estudio del tema y su determinación y arranque del diagnóstico vendrá condicionado por múltiples variables: la motivación del psicopedagogo, los objetivos del programa o programas con los que trabaja el centro, la experiencia y formación del psicopedagogo, etc.)

En esta fase se dará la primera recogida de datos que tratarán de concretar esa primera idea inicial o necesidad, sin excesivo rigor científico.

A partir de la idea impulsora y de la información recogida se plantearán las hipótesis de trabajo y los objetivos del diagnóstico (emergerá lo que se desea priorizar y se empezará a cerrar el tipo de proceso que se deberá de seguir).

### **- Fase II.**

Se centra en el diseño del proceso, la exploración y la descripción. En el diseño del proceso de exploración se deberá de señalar los siguientes aspectos:

- a. Áreas sobre las que se va a centrar el conocimiento de la situación.
- b. Procedimientos a utilizar.
- c. Condiciones en las que se aplicarán esos procedimientos.

Luego vendrá el proceso de aplicación de esas técnicas, en esas condiciones y sobre esas áreas, para luego, analizar la información de manera que nos permita dar una descripción de la situación que analizamos.

Tan importante como el ser sensible a todo lo planificado es el serlo hacia la información no esperada o no diseñada. La propia realidad puede darnos datos que no hemos previsto, pero que son pertinentes y a veces imprescindibles para comprender de manera global la situación.

### **- Fase III.**

Se centra en el análisis de esa información tratando de buscar explicaciones, construir predicciones o establecer juicios que argumenten una toma de decisión. A partir de la información, el diagnóstico deberá de abarcar las siguientes funciones:

- a) función explicativa: justificar de una manera más o menos operativa las razones de la situación analizada.
- b) función predictiva: buscar la conexión entre la situación actual y el futuro determinado por la situación que estudiamos. Se han establecido estudios correlacionales o factoriales que garanticen o legitimen esta predicción, pero suele ser una empresa compleja dada la flexibilidad e imprevisibilidad de la conducta humana. Es por ello que la función predictiva se ha centrado más en la valoración de la estabilidad o inestabilidad de las variables contextuales que construyen la situación.
- c) función valorativa: es la más relacionada con la intervención, enjuiciando la situación para establecer tomas de decisión. El problema es la determinación de los referentes (toda valoración implica una comparación). Al plantearme los referentes, uno se está planteando el propio sentido del diagnóstico.

### **- Fase IV.**

Conlleva los siguientes puntos:

- a) Propuesta inicial para la toma de decisiones.
- b) Elaboración de informes. Dar a conocer el estudio de la situación a otras personas relacionadas con la misma.
  - d. Propuesta final para la toma de decisión.
  - e. Diseño de la intervención.

### **- Características de este modelo**

Al principio hemos señalado que, si bien no se decanta de manera operativa por nada, mantiene una determinada ideología o concepto de diagnóstico a la hora de darle mayor o menor peso a determinados aspectos. Los ejes centrales de este modelo son:

1. Las experiencias del diagnosticador
2. Las necesidades y recursos del contexto
3. Las teorías, sobre todo aquellas que integran la formación del diagnosticador.

1. Las experiencias del diagnosticador.

Es un modelo muy centrado en la persona que realiza el diagnóstico (modelo profesional). Ello lo impregna de un carácter técnico, cuyo objetivo es hacer una buena abstracción de la realidad que se plasmará en un informe con el que se argumentará y legitimará una toma de decisión y una intervención.

2. Las necesidades y recursos del contexto.

El diagnóstico siempre es dependiente del contexto en el que se impulsa, no toma la iniciativa, ni tiene entidad propia. Debe de existir algo de lo que sea necesario obtener una información, desarrollar una evaluación (implica optimización, mejora de la situación, intervención).

3. Teorías.

Serán filtradas primero por la persona que realice el diagnóstico y luego por el propio proceso de diagnóstico.

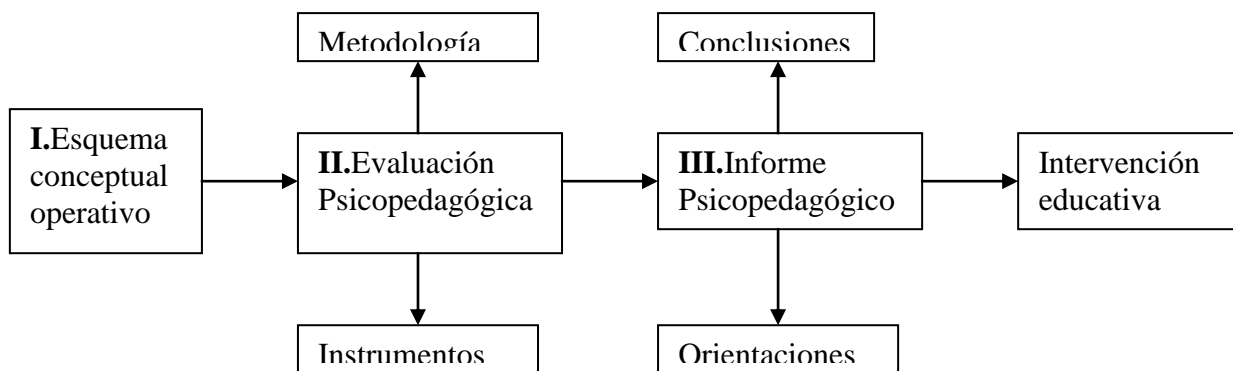
Este aspecto condiciona que este modelo sea de tipo positivista (hipotético-deductivo), pues las hipótesis y los objetivos son previos, no emergen de la propia realidad, sino que vienen dados desde la teoría.

El perfil del diagnosticador, desde este modelo se refleja de la siguiente manera:

- experto, técnico, instrumental.
- metodólogo.
- orientador: conocedor de programas.
- reflexivo-crítico.
- experto en teorías.
- buen comunicador.

**- Ejemplo:**

**TRABAJO: INFORME DESDE EL MODELO DE POTENCIAL DE APRENDIZAJE.**



Ayala y Galve (2001, 12)

**I. Esquema conceptual operativo.**

Marcos teóricos:

- Psicología soviética: Vygotski (Potencial de aprendizaje).
- Teoría de Gardner (Inteligencias múltiples).

Marcos operativos:



- Modelo de orientación por programas.
- Método hipotético-deductivo.

## **II. Evaluación psicopedagógica.**

La estructura que subyace detrás de esta evaluación responde de manera ajustada al modelo propuesto por Parra, I. (1996). Se pueden observar las siguientes fases:

### FASE I: Aproximación.

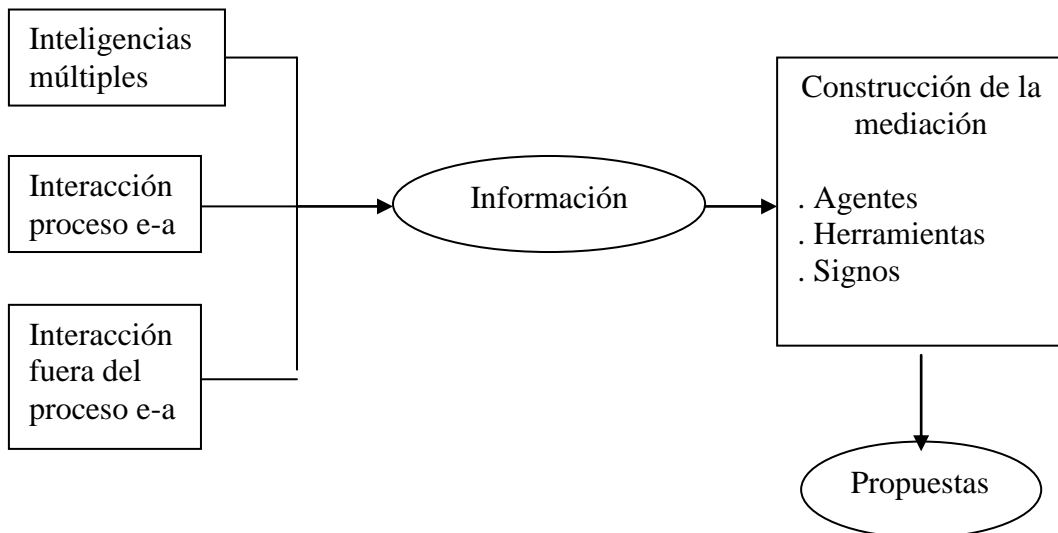
- Idea impulsora:  
Mejoramiento de la calidad de enseñanza del Centro (orientación de los modelos de enseñanza, innovación educativa).
- Localización del campo teórico:  
Didáctica, Psicología del aprendizaje, Organización escolar.
- Primera recogida de datos:  
Se encuentra estrechamente relacionada con la idea impulsora ¿por qué se pretende mejorar la calidad de enseñanza del Centro? Posibles respuestas:
  - a) Malestar generalizado del profesorado
  - b) Malestar generalizado de las familias
  - c) Alto fracaso escolar
  - d) Ningún problema aparente: propuestas de innovación pedagógica por parte del Centro, participación en algún tipo de proyecto educativo, etc.
 De cualquiera de esas situaciones se recoge información que poco a poco cierran la primera idea impulsora. Se desarrollará a partir de la observación del clima escolar (opiniones de familia, profesores, alumnos) a través de las reuniones o claustros, entrevistas, observación diaria, análisis de documentos (actas, notas, etc.).
- Acotamiento del objeto de diagnóstico:  
Tomar decisiones acerca de qué y de cómo obtener información con la que poder dar propuestas y diseñar intervenciones en relación a la orientación de los modelos de enseñanza y/ o innovación didáctica con la finalidad de mejorar la calidad educativa del Centro.

### FASE II: Diseño del proceso de recogida de información.

Desde los marcos teóricos que conducen la evaluación, el mejorar la calidad de enseñanza del Centro implica la realización de aprendizajes en los que se le dé prioridad a la individualización de la enseñanza (distintas inteligencias, distintas motivaciones e intereses). Para ello, deberá de potenciarse y ajustarse al máximo la fase de mediación (análisis y control de los tipos de lenguajes: herramientas y signos) o, al menos, indagar y reflexionar sobre ésta de cara a un futuro diseño de innovación didáctica.

- Áreas de conocimiento:

- a) Estudio de las distintas inteligencias (contexto dentro del aprendizaje y contexto fuera del aprendizaje).
- b) Estudio de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor-alumno, alumno-alumno).
- c) Estudio de la interacción fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje (historia social, socio-afectividad).
- d) Estudio del tipo de modelos de enseñanza que están siendo utilizados en el centro (valoración de los estudios anteriores respecto a las posibilidades que la manera de trabajar actual oferta).



- Procedimientos:

a) Observación:

Interesa fundamentalmente toda información relevante respecto al objeto y diseño de la evaluación tanto dentro del aula (conductas “desviadas”: se entiende aquellas que se salen de lo corriente, pero bajo las que subyace un referente sobre su combinación de inteligencias o su proceso de interacción) como fuera de ella (tiempo libre, recreo, etc.). Los principales observadores serán:

- El tutor y/ o profesor de aula: la realizará como participante-observador (baja reactivancia, alta expectancia) a partir, sobre todo, de registros anecdóticos y narrativos. Esto conlleva un carácter colaborativo a lo largo del diagnóstico.
- El psicopedagogo: la realizará como observador participante, bien activo o bien pasivo, en función de las circunstancias.

Ambas observaciones tratarán de controlarse mutuamente, tratando de compensar los respectivos sesgos de reactividad y reactivancia que, a su mediad, cada una de ellas tiene.

b) Análisis de documentos:

- Productos y procesos de solución de problemas del alumno: ayudará a reflexionar de lo que el alumno aprende del contexto y de cómo lo hace (elaboración del portfolio del alumno).

- Anotaciones del alumno sobre sus percepciones y sensaciones.
- Historiales escolares (en el supuesto de que la idea impulsora venga condicionada por indicadores como alto fracaso escolar o bien si es posible obtener información acerca de la historia social del alumno).
- Actas de los claustros de profesores y de las diversas reuniones celebradas (padres, equipo directivo): percepciones de los distintos agentes de la comunidad educativa.
- Anotaciones valorativas del profesor tutor.

c) Entrevistas:

Esta técnica se utilizará en último término, de manera que el desarrollo de los anteriores procedimientos vaya dando la información necesaria para saber acerca de qué y a quién se pretende entrevistar. Su uso dependerá de dicha información y de su calidad, por lo que el diseño de ésta se verá sometido a una valoración previa de esta información. No obstante, se prevén las siguientes entrevistas:

- Psicopedagogo a profesor tutor.
- Psicopedagogo a profesores de aula.
- Psicopedagogo a alumno (sobre todo en relación a sus producciones y sus aprendizajes).
- Tutor a familia (carácter colaborativo)
- Tutor a alumno

d) Diseño de actividades específicas.

- Condiciones de aplicación:

- Quién: a pesar de que se atiende a toda la comunidad educativa, el peso del diagnóstico recae en la colaboración entre el psicopedagogo y los profesores que habitualmente son protagonistas de la situación de interacción con el alumno (tutores, profesores de aula o de apoyo).
- Cuándo: responderá al momento y ritmo de crecimiento de la idea impulsora.
- Tiempo: será delimitado por la calidad de la información que se vaya obteniendo durante el proceso de indagación en la realidad y el proceso de valoración que posibilite una propuesta de intervención.

- Análisis de datos:

La clave que deberá guiar este análisis se encuentra en la teoría del aprendizaje de Vygotski, y concretamente en dos aspectos: la mediación semiótica y la intersubjetividad.



### FASE III: Análisis valorativo.

- a) Función explicativa: análisis de la situación actual, conocimiento y justificación (programas, modelos, etc.).
- b) Función valorativa: determinación de referentes (pretensiones o propósitos, indicadores de campo, implicación profesional, posibilidades económicas y de infraestructura).

### FASE IV: Propuestas. Elaboración de Informe.

#### a) Propuestas:

Por supuesto deberán de ir emergiendo del proceso de evaluación. Al compartir un carácter colaborativo con los profesores de aula y tutores, éstas también están sujetas a una negociación o consenso de todos los profesionales.

No obstante, nos atrevemos a dar algunas de manera orientativa y general: aulas de enriquecimiento para ser visitadas varias veces a la semana, grupos de aprendizaje ordenados por preferencias, modificaciones en la relación entre currículum y metodología docente, etc.

#### b) Elaboración de Informe:

Un posible diseño del informe que responda a los modelos teóricos expuestos y la manera de ser filtrados a través de este modelo de evaluación psicopedagógica es ...

### **III. BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA. TERMINOLOGÍA. REFLEXIÓN.**

Las fuentes consultadas han sido las siguientes:

- Batanaz Palomares, L. (1996): Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica. Málaga: Aljibe.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1992).
- Forner, A. y Latorre A. (1996): Diccionario Terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica. Barcelona: EUB.
- Landsheere G. (1985): Diccionario de la Evaluación y de la Investigación educativas. Barcelona: Oikos.
- Marín, M.A: y Buisán, C. (1986): Tendencias actuales en el diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Laertes.
- Pérez Juste, R. (1989): Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.
- Schlemenson (2001): Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Piados.

La reflexión sobre esta búsqueda bibliográfica no quiere limitarse a parafrasear lo que todos estos autores conciben sobre el diagnóstico educativo, sino que pretende poner un poco de orden en la cabeza de un estudiante de psicopedagogía, y quien sabe, futuro profesional. Desde luego, y si debo de ser sincero, la búsqueda no ha servido más que para liarla todavía más (algunos dicen que eso es buena señal, ya que el que no duda es el que no conoce). No obstante de este pandemio he podido sacar una serie de ideas generales:

-Tras el concepto de diagnóstico subyace una gran cantidad de ideología que va desde las teorías bajo las que se ampara para interpretar la realidad (modelo de razón, legitimidad científica) hasta de los intereses y objetivos últimos del diagnóstico (se encuentra en el seno de un sistema educativo en el que desarrolla una función que viene mediatizada por los intereses del propio sistema).

“ Cuando se analiza el concepto de diagnóstico se puede apreciar tanto una superposición y confusión con el concepto de evaluación cuanto una diversidad de enfoques, relacionados en gran medida con la adscripción de sus autores a una determinada teoría de la Psicología y de la Pedagogía” (Pérez Juste, 1989, 36).

- Si no fuera suficiente, el concepto de evaluación (implica un proceso de institucionalización educativa) y el de educación mantienen relaciones de amor-odio, se presentan como la disolución de agua y aceite. Los procesos de educación que conllevan un crecimiento del individuo y conocimiento integral y neutral de la realidad que lo rodea están muy alejados del papel mediador que representa la evaluación, léase diagnóstico, entre el sistema económico, sistema político administrativo (Educativo) y sistema sociocultural. A veces no sólo está alejados, sino que se enfrentan en sus

propósitos e intereses (conflicto entre los intereses del individuo frente a los del sistema o sociedad en su conjunto). ¿Acaso no puede existir educación sin evaluación?.

En la línea de esta idea Marín, M.A. y Buisán, C. (1986, 7) apuntan:

“ Cuando el profesional se plantea un diagnóstico tiene en sí un marco referencial muy amplio que abarca desde el sujeto al que debe de dar respuesta concreta según el objetivo de la tarea a realizar hasta las bases conceptuales, teóricas e incluso ideológicas que comportan toda actividad profesional”.

- En esa línea, el diagnóstico se encuentra en medio de un frente de batalla en el que si se acerca al sistema, se aleja del individuo y viceversa. Un dilema que debe de ir resolviendo a través de un procedimiento riguroso y científico que nos permita ajustarnos al máximo a la realidad.

- El diagnóstico es un proceso de abstracción de la realidad, de representación, cuyo acabado final depende de todos esos filtros ya señalados. Esta representación (alejamiento) tiene por objeto una intervención sobre la realidad para establecer las “oportunas” (connotaciones ideológicas) modificaciones.

Lo cierto es que las lecturas que más me han abierto la mente al respecto han sido aquellas que presentaban una perspectiva histórico-crítica del diagnóstico. No hay nada como ver las distintas transformaciones que va desarrollando el diagnóstico, analizando sus motivos y observando su correspondiente legitimidad en ese determinado momento. Te hace pensar en constantes o referentes que se repiten en el tiempo, o aspectos que tratan de englobar esas metamorfosis en una categoría determinada. En este sentido ayuda mucho la lectura del primer capítulo del libro “Tendencias actuales en el diagnóstico psicopedagógico” de Marín y Buisán (1989), Batanaz (1996) y Pérez Juste (1989). Así, se puede señalar que el diagnóstico “evoluciona” desde una visión médica (problema reside en el individuo) o psicologicista- individual a visiones más holistas, donde no sólo influyen las características del individuo, sino otros muchos aspectos (ambientales: físicos, sociales, semióticos; personales de tipo psicológico en interacción con los ambientales, etc.). Es decir, cada vez más se va ampliando el campo de acción y de influencia, y esto conlleva la reconstrucción de los procesos y de las técnicas que sean sensibles a esas nuevas formas de influencia. Estas nuevas visiones vienen condicionadas por el desarrollo de las teorías bio-psicológicas, sociales y pedagógicas, que hacen replantear no sólo el estudio de esa realidad y las intenciones (correctivo/preventivo), sino incluso la manera de ser construida a nivel institucional.

En la perspectiva histórica del diagnóstico, que permite deducir todas estas reflexiones, se puede señalar los siguientes aspectos:

- Un origen absolutamente médico, centrado en el déficit, en la anomalía o la enfermedad.

- Etapa tecnoeconómica (clasificación del individuo dentro del sistema). Es el periodo de la psicología diferencial (Francis Galton, Catell, Binet, etc.). Sus objetivos eran:

a) estudiar las diferencias individuales de los procesos psicológicos.

b) estudiar las diferencias psíquicas entre grupos.

c) estudiar las relaciones de los diferentes procesos psicológicos en el individuo.

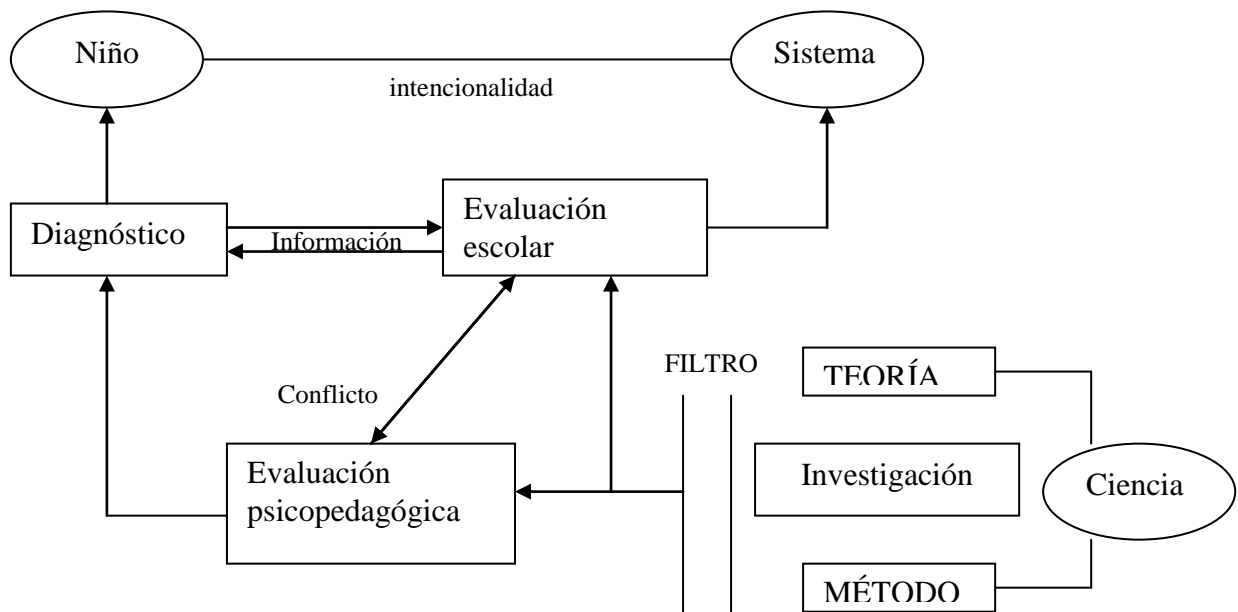
- Etapa del interés en el niño, de la importancia del capital humano. Domina la Psicología evolutiva, en la que la información que se obtiene desde la psicología quiere llevarse al terreno de la educación. Se establece una obsesión por el rendimiento que se plasma en un auge de las técnicas psicométricas (Claparède y Thorndike).

- A principios de siglo XX se plantea si la inteligencia y las capacidades son innatas o dependen del contexto. Es cuando comienza a emerger otras variables externas al individuo.
- Periodo de entreguerras. Es el periodo clásico del diagnóstico. Se mantienen las líneas psicométricas, y aparecen la proyectiva y la clínica con una gran importancia.
- En los años 50 el diagnóstico sufre una crisis en la que se tiende a reducir la evaluación a los instrumentos (sólo tests) y habiendo una tendencia a establecer las intervenciones en formato de fórmula o receta.
- No obstante, en los años 60 se respira aire fresco al haber nuevas aportaciones:
  - a) mejorar la calidad de la instrumentación a partir de una fundamentación técnica y científica.
  - b) ampliación de la teoría de los tests.
  - c) visión de las aportaciones y limitaciones del diagnóstico respecto a la psicología.
- Años 70-80. Se produce una fuerte crítica hacia los modelos psicométricos y clínicos avaladas por los trabajos de investigación sobre el ambiente, el interaccionismo simbólico, las teorías cognitivas, la etnometodología, etc.

Otro de los aspectos conflictivos es el objetivo del diagnóstico en las dicotomías corrección-prevención, descripción-predicción. Depende de qué autor se lee, e influido por su momento histórico, la prevención o la predicción no la nombran para nada. Por supuesto la corrección y la descripción son los objetivos que le dieron origen y todavía persisten. Lo curioso es observar cómo autores, no muy alejados de la actualidad, no amparan la prevención y la predicción como posibles objetivos del diagnóstico (Schlemenson, 2001; Landsheere, 1985).

La predicción, en Ciencias Sociales, no es una tarea fácil. No se debe de olvidar que lo que se estudio es el fenómeno humano, y éste, siempre presenta un alto grado de flexibilidad que lo presenta muy imprevisible. La garantía predictiva se ampara en la estadística, a través de estudios correlacionales y factoriales (Pérez Juste, 1989, 37), pero también, desde planteamientos más cualitativos o ecológicos, en el estudio de la estabilidad/inestabilidad de las variables ambientales.

Por último señalar las conflictivas relaciones que se producen entre evaluación, diagnóstico e investigación. En este sentido cabe mencionar las lecturas de Batanaz (1996) y de Pérez Juste (1989), que tratan de hacer un análisis esclarecedor de la cuestión. Se puede señalar que la Evaluación educativa es un terreno disciplinar muy amplio, en el que la evaluación psicopedagógica o el diagnóstico representa una parcela concreta. Aunque las informaciones de los distintos ámbitos de evaluación puedan ser intercambiables, esto no nos da permiso para entremezclar los principios epistemológicos de las distintos campos de la Evaluación.



En relación a la investigación, se diferencia en el objetivo de la indagación. En la investigación, el objetivo es el propio conocimiento, mientras que en diagnóstico o evaluación es la mejora u optimización de una situación concreta. La investigación-acción y la investigación que no es básica son cuestiones que cargan más las tintas, son los grises de este criterio de distinción.



#### **IV. ENTREVISTA: El diagnóstico en la “calle”.**

- **En relación a la anterior entrevista [sobre el trabajo del psicopedagogo en un centro], me señalaste que una de tus principales funciones era diagnosticar. ¿Qué es eso de diagnosticar? ¿en qué consiste?**

Bueno, realmente no se trata de diagnosticar, sino de realizar una evaluación psicopedagógica. Consistiría en ... consistiría en valorar las necesidades educativas de los alumnos y la mejor forma de darle solución.

- **¿Qué tienen en común las personas a las que se le realiza un proceso de diagnóstico, bueno, una evaluación psicopedagógica?**

Lo que tienen en común es que de una u otra forma el proceso de aprendizaje se ve afectado.

- **¿Qué aspectos se tienen en cuenta a la hora de llevarla a cabo?**

En principio se tiene una visión bastante global. Se tienen en cuenta tanto las características del chaval, como las de su medio social y familiar, y las características del medio educativo.

- **¿Qué objetivo pretende?**

El objetivo global que se pretende sería detectar las necesidades educativas de los alumnos y buscar las respuestas educativas más adecuadas.

- **¿Qué conlleva este proceso? ¿de qué técnicas o recursos te sirves para valorarlo?**

Bueno, depende un poco de las características específicas de cada caso, claro. En general, nos servimos primero de una entrevista con los padres, de entrevistas con los profesores, la información que dan los profesores sobre el nivel de competencia curricular y sobre la forma de comportarse y atender del alumno. A veces, bueno, dependiendo de las necesidades educativas del alumno, de la realización de algún test, y de la revisión de lo que es su práctica diaria, vemos la práctica de su trabajo, así como de la entrevista con el alumno.

- **¿Qué se hace con la información que se obtiene? ¿a quién suele dirigirse?**

La evaluación psicopedagógica, como ya he dicho, se hace para detectar las necesidades educativas, y en muchas ocasiones, se realiza para incluir al alumno en un programa determinado, bien sea en un programa de compensatoria, bien sea en integración o bien sea en los programas de diversificación. Una vez realizada, la información se dirige dependiendo también del caso: en los alumnos de integración el informe se dirige a la inspección y se da también información a los profesores sobre los resultados de la evaluación; en el caso de diversificación, un extracto del informe se manda a inspección y luego los informes están a disposición del profesorado que lo quiera consultar; así mismo, en el caso de compensatoria, los informes se quedan en el departamento a disposición de los profesores que le dan clase como de la inspección educativa en el caso de que los pida. Así mismo, en algunas ocasiones, se hacen informes de alumnos, a los que después no se incluyen en ningún programa, los cuales están a disposición del profesorado y, normalmente, se les hará una información verbal mediante las juntas de evaluación.

Bueno, en todos los casos, se da información a los padres sobre los resultados de la evaluación aunque no se les proporciona el informe.

**- Por lo que se observa, el “diagnóstico” tiene un carácter fundamentalmente correctivo ...**

Bueno, en general tiene un carácter más bien preventivo, si bien los informes sobre diversificación sirven, sobre todo, para evitar... para lograr paliar el fracaso escolar, ese sí. Sirven para alumnos que están en riesgo de no sacarse el título, de forma que puedan, generalmente, lograr los objetivos. Así mismo los informes de diagnóstico sobre compensatoria, en principio tendrían como finalidad, prever situaciones de riesgo social o familiar, si bien es verdad que, en las edades en las que están nuestros alumnos, cuando esas situaciones se han producido, la actuación que se sigue es más bien de tipo correctiva.

**- ¿Nos podrías ayudar a diferenciar estos términos?**

**a) Diagnóstico y evaluación.**

La palabra diagnóstico tiene un matiz de clasificación, de etiquetar. Sería ponerle nombre al trastorno de un alumno o de una persona. La evaluación, por el contrario, se referiría más a valorar los distintos aspectos de su personalidad y del contexto en el que se mueve, de cara a valorar las dimensiones del problema que se está estudiando, y ver la incidencia de cada factor en este problema.

**b) Estimación/ valoración y medición.**

Creo que estimación y valoración se refiere más a una visión cualitativa, mientras que medición se refiere más a la obtención de medidas de inteligencia o de actitudes concretas a través de tests.

**c) ¿Diagnóstico implica investigación?**

Bueno, debería implicarlo, eh... más que el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica debería implicar investigación, dado que se trata de ver cómo inciden distintos aspectos en el aprendizaje, poner medidas educativas y ver si dan el resultado deseado. Lo que es cierto es que, realmente, se investiga muy poco.

**- Instrumentos, tests: modalidades, usos etc... de los que, normalmente, haces uso.**  
(No hay respuesta: ¿la paciencia tiene un límite?)

## **VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA**

Analizando esta entrevista se puede observar una estrecha relación entre la información obtenida y el modelo institucional ya expuesto anteriormente. Una relación muy significativa, incluso en el desajuste que se provoca entre el discurso teórico y el práctico. No es de extrañar que sea así en un trabajador del sistema que ha tenido que opositar para acceder a ese puesto de trabajo y que, tal vez, si no ha elaborado una visión propia de diagnóstico, se acoge a lo que el sistema entiende por diagnóstico y a desempeñar las funciones para las que éste hace uso de él. Aspectos a destacar son:

- Reiterada matización del término “evaluación psicopedagógica” en lugar del de “diagnóstico”. Se le quiere quitar todo tipo de connotación médica al trabajo profesional, dándole una visión más pedagógica (sobre todo porque el diagnóstico gira entorno al currículum).

- Objetivo: Detectar las necesidades educativas especiales y darles solución buscando las respuestas educativas más adecuadas. En muchas ocasiones buscar criterios para incluir al alumno en un programa determinado.
- A quién: Alumnos cuyo proceso de aprendizaje se ve afectado.
- Qué: visión global: características personales, medio social y familiar, contexto educativo.
- Proceso: adaptable al caso específico.  
En general se basa en la entrevista con profesores y padres.  
En particular:
  - a) Tests estandarizados en función de las necesidades educativas.
  - b) Revisión del trabajo diario del alumno.
  - c) Entrevista con el propio alumno.
- A quién va la información:  
Depende del caso o programa:
  - a) Integración: el informe va a inspección y se informa a a los profesores.
  - b) Diversificación: el extracto del informe va a inspección y el original se queda en el departamento de orientación a disposición de los profesores que deseen consultarlo.
  - c) Compensatoria: el informe se queda en el departamento a disposición del profesorado y de la inspección si lo pide.
  - d) Sin programa: el informe va a determinados profesores o se trasmite oralmente en las juntas de evaluación.

A los padres en todos los casos se les informa, pero no se les proporciona el informe.
- Carácter: fundamentalmente correctivo. La idea impulsora es el problema curricular que interesa solucionarlo.
- Diagnóstico: connotaciones de clasificación, medición, etiquetación. Está incluido dentro de la Evaluación.
- Evaluación: más holista, valoración, estimación.

## V. CONFERENCIA.

### EL PROFESOR TUTOR EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL ALUMNADO. PONENCIA DE MANUEL ÁLVAREZ.

Antes de valorar el contenido de la conferencia me gustaría hablar acerca de las impresiones percibidas a lo largo de la misma. Probablemente no podrán ser tan argumentadas como las ideas, pero en una comunicación oral en la que una persona intenta “vender” su perspectiva de la tutoría universitaria a otra Universidad creo que se presentan bastante importantes. Dejando al margen algún tipo de incorrección en la presentación de las diapositivas (puede decir mucho del grado de rigurosidad en el trabajo del ponente), la conferencia no se me presentó sumamente interesante. Un discurso cada vez más repetitivo y menos rico, porque tal vez la cuestión no daba para más, y una sala un tanto escéptica ante esos planteamientos, en cuanto que asomaban utópicos o incluso novedosos para un ámbito universitario, conformaban una atmósfera un tanto enrarecida. Tengo que reconocer que en algún momento, y sobre todo a partir de una evaluación comparativa respecto a la formación recibida en el primer cuatrimestre en la Facultad de Educación de Zaragoza, me entraron ganas de irme a estudiar allí: la sensación de que todo estaba tan bien organizado, tan bien pensado y estructurado en relación al caos y al pasotismo experimentado aquí, me transmitía un planteamiento más serio y más profesional. No obstante, conforme transcurría la sesión, comenzaba a sentir una especie de ansiedad o de asfixia, en la que una excesiva instrumentación organizadora sustituía a un discurso profundo y elaborado. Una sustitución que me hizo plantearme la siguiente pregunta: ¿qué es lo que realmente interesa en este modelo de acción orientadora? ¿a qué es a lo que se le da prioridad?

Esta pregunta parecía absurda, pues un montaje orientador tan pensado parece obvio que se centre en el alumno, en el estudiante, de forma que todo el proceso se desarrolla en beneficio de él. Sin embargo, aunque esto es lo que se presenta y lo que más veces aparece en un primer plano (es lo que provoca la confusión habitual), ésta no es más que una posible consecuencia de un objetivo que subyace detrás de este modelo: la calidad institucional. Incluso si ésta no se consigue por falta de un contenido formativo sólido y actual, parece que sí se hace ante la construcción de un sistema que pueda ofertar serias argumentaciones pedagógicas. En este sentido, este planteamiento puede llegar a ser un caso más de los muchos que se han dado en las Ciencias Pedagógicas, donde habitualmente una razón metodológica ha hecho desvanecer una razón discursiva, o bien a través de la primera se quiere hacer creer que existe la segunda. Y precisamente debe ser esta razón discursiva la que, en último término, debe interesar a un estudiante universitario (voluptuosas y ricas fuentes de conocimiento que le abran amplias perspectivas en su formación). La razón metodológica responde más a un planteamiento burocrático (organizativo) que, por un lado, hace que se venda mejor la institución y, por otro, encuentre un referente para su autojustificación.

Mientras se exponía el modelo de orientación pensaba en un tutor que tuve en 4º de E.S.O., del cual tengo recuerdo de él como un buen profesional de la Educación. Un recuerdo que hizo plantearme la siguiente pregunta: este tipo de acción tutorial parece ser bastante interesante y en mis propias carnes pude experimentar sus ventajas, pero ¿el estudiante universitario necesita una acción tutorial semejante a la de 4º de E.S.O.? ¿o es que tal vez no influya el nivel o la edad en el modelo de acción tutorial? Y ante estas preguntas, recordé la sensación de asfixia que me produjo la exposición de un modelo tutorial tan dirigido, llegando a la conclusión de que esta acción tutorial no debe de ser

semejante, sino muy distinta, donde la autonomía del estudiante se valore no sólo como derecho sino como elemento indispensable en su formación.

Creo que este modelo peca de ser muy paternalista en la obligatoriedad y estricto seguimiento del alumno, frenando ese elemento fundamental en el desarrollo de su formación que son la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la autonomía formativa, académica y profesional.

Por otro lado, es un modelo de difícil implantación, pues exige una constancia, una continuidad en el proceso y una colaboración estrecha entre los profesores, algunos de los cuales pueden no ser competentes para esta labor o pueden entender que no es su trabajo. Además, un modelo que se cierra mucho hasta el punto de tener una relación y formación individualizada, puede ser un arma de doble filo: si bien la anonimidad puede hacer que no se llegue a cada uno de los alumnos en el grado de formación que demandan, un excesivo localismo puede dar lugar a la aparición de conductas “caciquistas” que den lugar a actuaciones de injusticia y desigualdad por el poder y el control que se puede desarrollar desde este tipo de planteamiento.

Por supuesto que este modelo presenta ventajas, sobre todo para los alumnos de primer ingreso, donde se le oferta una información general tanto de los servicios que tiene a su disposición como de la carrera que está cursando, además de poder tener una evaluación o seguimiento de su primer año siempre conflictivo e inadecuado. También la voz del alumno puede transmitirse más fácilmente pudiendo llegar donde tenga que llegar, aunque las coacciones por intereses también sean de más fácil resolución. Además, el continuo feed-back que el profesor tiene del alumno para mejorar el proceso de formación puede presentarse como un aspecto positivo. Sin embargo, pienso que sería un modelo más adaptado al contexto formativo y al alumno universitario si no fuera tan cerrado y dirigido, o a lo sumo que fuera así sólo durante el primer año de carrera señalando al alumno dónde debe dirigirse en un futuro si tiene algún problema.

Desde mi punto de vista, un modelo tutorial universitario no debería de diseñar previamente los problemas o los caminos, sino que debería de atender a la demanda que sale del mismo alumno, de manera que la primera solución ya fuese pensada por el estudiante (al menos al saber dónde debe informarse) pero no creo que el problema o el conflicto, incluso antes de que surjan, deban estar diseñados y pensados por otra persona que no es el propio alumno.

## **BLOQUE III**

**I. ENTREVISTAS.**

**II. OBSERVACIÓN.**

**III. ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS**

