

Marco de Referencia Actual para el Diagnóstico Pedagógico

Narciso García Nieto

RESUMEN:

El presente trabajo, tiene como finalidad trazar un marco conceptual del actual diagnóstico en el ámbito educativo o diagnóstico pedagógico, tomando como referencia el análisis de su pasado, su presente y su proyección hacia el futuro. Se partirá para ello, de la justificación motivada de la actividad diagnóstica vinculada fundamentalmente, a la individualización educativa, al apoyo y tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales (diversidad funcional) y a la modificación y/o mejora cognitiva, como elemento básico y referencial de una intervención educativa especializada y diversificada. Acorde con las circunstancias y necesidades educativas requeridas actualmente, se proponen como núcleos de actividad prioritarios para el diagnóstico, los siguientes: La inteligencia emocional, la competencia curricular, el diagnóstico en las transiciones, como retos y demandas socio-educativas actuales. Se incluyen además, algunas consideraciones acerca de la investigación y las innovaciones metodológicas sobre el diagnóstico actual, las cuales parecen ofrecer y garantizar mejoras de futuro para esta disciplina y su praxis profesional. El trabajo finaliza formulando algunas reflexiones concluyentes.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico Pedagógico, evaluación psicopedagógica, ámbitos y campos preferentes para la actividad pedagógica, investigación e innovación metodológica en el diagnóstico.

ABSTRACT:

The present work, it has as purpose plan a conceptual frame of the current diagnosis in the educational area or pedagogic diagnosis, taking as a reference the analysis of its past, its present and its projection towards the future. It will split for it, of the justification motivated of the diagnostic activity linked fundamentally, to the educational individualization, on the support and pupils' treatment with educational special needs (functional diversity) and to the modification and/or cognitive improvement, as basic and referential element of an educational specializing and diversified intervention. Chord with the circumstances and educational needs asked nowadays, the following ones propose as prior nuclei of activity for the diagnosis: The emotional intelligence, the competition curricular, the diagnosis in the transitions, as challenges and social and educational current demands. They are included besides, some considerations it brings over of the investigation and methodological innovation on the current diagnosis, which seem to offer and to guarantee improvements of future for this dis-

cipline and its professional practice. The work finishes formulating some conclusive reflections.

KEY WORDS: Pedagogic Diagnosis, psycho-pedagogic assessment, areas and preferential fields for the pedagogic activity, investigation and methodological innovation in the diagnosis.

INTRODUCCIÓN

Tres décadas trabajando en el ámbito del Diagnóstico en Educación, creo que sean suficientes y puedan dar de sí como para disponer de una elemental perspectiva que nos permita analizar los vaivenes que han jalonado su historia, pudiendo vislumbrar algunos de los rasgos de su futuro. No ha de olvidarse que los frutos del porvenir se cosechan a partir de las semillas del pasado, fecundadas y fertilizadas con las ideas del presente.

A esta realidad educativa, multiparadigmática y plurimetodológica, del diagnóstico que, en síntesis, pretende conocer con rigor, sistemática y científicamente, los fenómenos educativos, como paso previo para intervenir adecuadamente sobre ellos, la vimos nacer en la década de los setenta como *diagnóstico pedagógico*; la hemos impartido, en cuanto disciplina académica, durante la década de los noventa, como *diagnóstico en educación*; y la vemos poner en práctica, actualmente, a los profesionales de la educación, psicopedagogos y orientadores escolares, como *evaluación psicopedagógica*.

Ser testigos de la diacronía de esta disciplina hace posible desentrañar e interpretar los sedimentos que han depositado las vicisitudes de su devenir. Por una parte, la hemos contemplado no exenta de ambigüedades y oscuridades, epistemológicas, conceptuales y profesionales. Por eso es comprensible que las perplejidades del, antes diagnóstico y ahora evaluación psicopedagógica, van desde su propia denominación (*¿diagnóstico vs. evaluación?*; *¿diagnóstico pedagógico vs. diagnóstico en educación?*; *¿diagnóstico psicopedagógico vs. evaluación psicopedagógica?...*), hasta sus últimos objetivos (selección, clasificación, curación vs. prevención, potenciación, modificación,...), pasando por los diferentes modelos que le han servido de base para su puesta en práctica (psicométrico, clínico, conductual, cognitivo...), así como los diferentes profesionales que lo llevan a cabo: orientadores escolares en general, titulados en Ciencias de la Educación, psicólogos escolares, pedagogos, psicopedagogos,...

En esta andadura, también hemos sido testigos de las posturas encontradas, y hasta enfrentadas, entre defensores y detractores de las clásicas antinomias que han tenido lugar en el seno del diagnóstico convencional y que hoy, afortunadamente, parecen encontrarse, definitivamente, en fase de integración y complementación, aunque aún sigan coleando algunas de las reminiscencias de su pasado. Nos referimos a las polarizaciones, a veces, radicales y viscerales, entre *lo cuantitativo vs. lo cualitativo*; la

comprensión vs. explicación; lo idiográfico vs. nomotético; la generalidad vs. especificidad;...

Pero no pretendemos aquí tanto hacer crónica de los tiempos pasados cuanto aventurarnos en predecir las grandes posibilidades de su presente y de un futuro, que juzgamos prometedor, para el diagnóstico en educación. Existen motivos abundantes para la esperanza: Hasta la década de los ochenta no nos consta ninguna obra que llevara explícitamente la denominación de *diagnóstico pedagógico*. En la década de los ochenta encontramos cinco obras que contienen esa denominación: Álvarez Rojo y cols. (1984), Marín y col. (1984), García Yagüe (1987), Buisán y col. (1987 y 1988). La década de los noventa constituye un verdadero momento de inflexión, en la que se observa una cantidad considerable de obras y manuales que explícitamente incluyen el término que nos ocupa: Bassedas y cols. (1993), Martínez González (1993), Anaya (1994), Batanaz (1996), Maganto (1996) y Parra (1996). Este indicador de fecundidad bibliográfica sigue creciendo en las primicias del siglo veintiuno en el que, sólo en sus tres primeros años, aparecen ya otras seis obras, a modo de manuales: Marí (2001), Padilla (2001), Sobrado (2002), Dueñas (2002), Anaya (2003), Granados (2003). Y la lista sigue ensanchándose.

Son de destacar, además, otro tipo de hechos como: frecuentes artículos de revista, congresos, reuniones científicas, publicaciones, monografías, seminarios celebrados sobre el diagnóstico en la última década. Estos datos son, sin duda, algunos de los indicadores de la vitalidad y dinamismo de esta disciplina. Por lo que no es arriesgado augurarle unos horizontes prometedores. Como ya se hiciera en 1990 en la Revista Bordón, hoy mismo se le concede un espacio en esta revista de *Tendencias Pedagógicas*, a un número monográfico sobre el tema del diagnóstico. Un signo más de la preocupación y estima de la temática que aquí nos ocupa.

Reivindicamos la necesidad del conocimiento previo, riguroso y objetivo, de la realidad educativa como primer paso para poder tratarla y mejorarla. Esta es la justificación más patente de la presencia del diagnóstico en los actuales sistemas educativos. Se dice, no sin razón, que no se puede intervenir, adecuadamente, en educación sobre algo que se desconoce. Esta es la contribución esencial del diagnóstico: trata de afrontar la realidad educativa después de conocerla previamente con rigor y en profundidad. O lo que es lo mismo: se educa, orienta o enseña a un alumno después de conocer sus posibilidades y limitaciones para el aprendizaje, adaptándole a sus posibilidades reales.

1. PLANTEAMIENTOS INICIALES DE CARÁCTER GENERAL

La actividad diagnóstica, cuyas raíces seculares algunos la sitúan ya en el Tetrabiblos, el horóscopo, la Biblia, las dinastías chinas, los grandes filósofos greco-latinos...tiene su justificación, a nuestro entender por los siguientes hechos:

En primer lugar, en la condición racional del ser humano que, a lo largo de la historia, le ha llevado a reflexionar sobre sí mismo planteándose y deseando dar respuesta a los siguientes interrogantes de carácter existencial: ¿Quién soy? ¿Para que

valgo? ¿Cómo triunfar en la vida? ¿Qué camino emprender compatible con mi forma de ser? ¿Cómo lograr un futuro prometedor? ¿Qué suerte me va a corresponder en la vida? En el planteamiento de estas preguntas late, sin duda, una inquietud diagnóstica de autoconocimiento de uno mismo y, por extensión, del conocimiento de los demás. Tarea nada fácil e inquietud filosófica inmemorial que le llevó al gran filósofo a formular su famoso “*cognosce te ipsum*”.

Esta inquietud por lograr el conocimiento del ser humano, que siempre estuvo presente entre filósofos, teólogos antropólogos, psicólogos,... por supuesto, también ha estado presente entre los educadores. Esta desazón imperiosa del propio y ajeno conocimiento ha ensayado y puesto en juego los más diversos métodos, procedimientos y técnicas para lograrlo. Algunas de las más frecuentes han sido, como señala Blin (1984): El estudio de la morfología: Hipócrates, Galeno, Kretschmer, Sheldon, Lersch...; el estudio del rostro: ojos, nariz, boca, los segmentos de los “tres pisos del rostro”, de Edward Laidrich; el estudio de las orejas, según las tres zonas (superior, media, inferior), analizándolas, por Mac Auliffe, Guy de Beaumont, R. Denis,... desde cinco variables: *dimensión, posición, inclinación, adherencia y configuración*; el estudio de los *dos hemifacios*, que arranca de Zopiro, quien realizó ya un estudio de los dos hemifacios del hijo de Sofronisco y Fenerates, que no era otro que Sócrates, muy posteriormente han seguido este camino M. L. Sondaz, J. A. Huet.

Algunos otros intentos se han hecho, también, acudiendo al estudio de *las manos (blandas/duras; húmedas/calientes)*, o según la estructura y morfología de los dedos, los surcos o líneas de las manos (fundamentales, secundarias y accesorias); *las huellas digitales*, estudiadas por el francés Locard o el suizo Bischoff, en virtud de las propiedades singulares de los diseños papilares, se pueden relacionar con formas de carácter o personalidad diferentes (tipo reflexivo, móvil, sedentario, realizador,...); el estudio del grupo sanguíneo, los gestos y posturas, la mímica, la escritura o grafología, la caracterología, la astrología, los biorritmo, el estudio de las uñas, la iridología, el dibujo del árbol,...

En segundo lugar, y situándonos en nuestros tiempos y en nuestro contexto, que no es otro que el educativo, ha de encontrarse la razón de ser del diagnóstico en algunas de las convicciones de los fundadores de la Orientación, (Parsons, Davis), que sientan la base para ello al acuñar la conocida expresión: *Ningún hombre vale para todo pero todo hombre vale especialmente para algo*. Surgía así, para la educación, la exigente necesidad de conocer en profundidad al alumno, intentando trazar para cada cual el camino más apropiado y en consonancia con su valía personal. Había nacido así, hace un siglo y con un matiz profesional, la Orientación Educativa y, como requisito necesario para ella, el diagnóstico sobre el que cimentarla.

Un tercer hecho, reside en la inquietud por conocer la realidad humana de una forma lo más científicamente posible: Para ello se va a dar entrada a las diferentes aportaciones que las distintas ciencias y saberes pueden aportar en el conocimiento humano: psicofísica, medicina, psiquiatría, neurología, química, psicología,... Esta pretensión de conocimiento riguroso lleva a traducir la realidad humana a números, valiéndose de la medición y la cuantificación, como la expresión más científica y veraz, aunque no única, del conocimiento que postulan las denominadas ciencias

duras. Los logros matemáticos de Bernouille (1654-1705), De Moivre (1667-1754), Laplace (1749-1827), Gauss (1777-1855) y Quetelet (1796-1874), sentaron las bases de la Psicología Matemática, al demostrar la posibilidad de aplicación de los métodos estadísticos al estudio del comportamiento humano. Van a demostrar su gran utilidad para la educación aportando formulaciones varias como la curva normal, la correlación, la predicción, la probabilidad,...

En cuarto lugar y como consecuencia de lo expresado anteriormente, va a surgir la psicometría, alguno de cuyos mentores no dudó en afirmar que si una cosa existe, existe en cierta cantidad y si existe en cierta cantidad es medible. A lo que sería preciso añadir que la dificultad está en dar con la unidad de medida adecuada. Nació así la inquietud por conocer a las personas mediante la aplicación de la medida y la cuantificación a los rasgos humanos. Nacería de aquí un método para un conocimiento lo más riguroso y objetivo posible, aunque no exento de correr el riesgo de la *cuantofrenia*, la *testomanía* o la *testocracia*, que tanto se han denunciado por la sobrevaloración de una inquietud que, a pesar de sus limitaciones, ha contribuido tan profundamente al conocimiento de los fenómenos psicológicos en genera y educativos, en particular.

Otros hechos de carácter sociopolítico o socioeducativo, como la escolaridad obligatoria y gratuita, que se fue abriendo camino y penetrando, desde hace bastante más de un siglo, en algunos países, fue dejando sentir la necesidad del diagnóstico. Al extenderse la educación, por ley, a ingentes poblaciones de niños y adolescentes, obligó a articular los sistemas educativos diferenciados en etapas, ciclos, cursos, niveles, ... Para lo cual fue preciso introducir el diagnóstico en la escuela como medio imprescindible para detectar y conocer las posibilidades de los diferentes sujetos escolarizados. Se da entrada así a procedimientos para discernir cuando un alumno puede o no promocionar, debe repetir, emprender unos estudios u otros, asistir a colegios ordinarios o a instituciones específicas, etc....

Todo ello provoca una cierta inquietud diagnóstica en el ámbito escolar que intenta un conocimiento de la individualidad y diferenciación entre los sujetos, surgiendo una importante inquietud diagnóstica y metodológica que abrirá la puerta de la escuela a la psicología. Son de señalar como aportaciones iniciales, entre otras, las de J. Itard (1775-1838), E. Seguin (1812-1883), Fisher (1867-1947), Healy (puzzles), Porteus (laberintos), Otis (figuras incompletas)... Si estas manifestaciones no son fruto, propiamente, de una teoría o metodología diagnóstica, sí son una buena prueba del inicio de una línea experimental que sentaría las bases para el inicio del diagnóstico dentro de la educación.

Es reseñable, también, otro hecho que está subrayando y haciendo imprescindible la presencia del diagnóstico en la escuela, como lo son las actuales concepciones sobre el aprendizaje que nos dicen que aunque éste cuenta con unas leyes y principios de carácter general, sin embargo, cuando se aplica a sujetos concretos, se dan numerosas excepciones y una dispersión muy heterogénea, que ni la edad ni ninguna otra variable resuelven del todo. Es decir, hoy se acepta generalmente que el aprendizaje es singular, cada alumno aprende de una manera concreta, a un ritmo propio y por unos procedimientos y estrategias muy peculiares. Nacen así los sistemas individualizados de

enseñanza, que no podrán ser calificados como tales, si en ellos no esta presente el diagnóstico que dé pie para enseñar a cada alumno, a que ritmo y con qué métodos.

Finalmente, en esta nuestra sociedad y en este nuestro tiempo, de la eficacia y el pragmatismo utilitario, está acentuada, hasta constituir una verdadera obsesión, la demanda de la calidad como postulado supremo en todos los campos. De ahí que haya venido penetrando en todos los ámbitos de la vida, la acuciante demanda de la evaluación. Este concepto y esta práctica de la evaluación está, tanto en su proceso como en sus finalidades y métodos, muy próxima al diagnóstico llegando, en ocasiones, a confundirse con él, hasta poderse intercambiar las dos denominaciones y siendo utilizadas, muy frecuentemente, como sinónimos. De aquí la polémica de la denominación que antes mencionábamos y en la que, intencionadamente, no vamos a entrar en esta ocasión.

En educación todo o casi todo es evaluable. Por ello el término evaluación suele ir muy frecuentemente adjetivado: *Evaluación institucional, evaluación de centros, de programas, de profesores, de liderazgo, de clima...* El adjetivo que a nosotros nos corresponde aquí por ser muy próximo o, tal vez, idéntico, es el de la *evaluación psicopedagógica*, término con el que hoy se le denomina muy frecuentemente y al que no se le pondrían oponer más objeciones que no debe referirse únicamente a casos atípicos, problemáticos o terapéuticos. La normativa desprendida de la LOGSE, ha reservado, preceptivamente, este término para situaciones de excepción: programas de diversificación, adaptaciones curriculares, alumnos con necesidades educativas especiales,... Lo que nos parece un claro reduccionismo que se distancia del sentido del diagnóstico de hoy que, como la orientación, a la que sirve, debe ser para todos los alumnos de todos los ciclos y debe estar al servicio de la prevención y la potenciación más que al de la curación y la corrección de posibles anomalías.

Entendemos el diagnóstico pedagógico, como un tipo muy peculiar de evaluación que tiene en cuenta y se centra en las diferentes realidades que están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno. Cinco serían, al menos, las variables más relevantes a las que ha de dirigir sus esfuerzos: *Quien enseña* (el profesor); *a quien se enseña* (o *quien aprende*, el alumno); *lo que se enseña/aprende* (programa/disciplina); *cómo se enseña* (metodología didáctica); *el contexto y marco* desde el que se educa y enseña (la sociedad, el sistema educativo, institución, grupo, curso, nivel, etapa,...)

A nuestro entender, en el ámbito educativo, estamos de acuerdo con Vidal y col.,(1992), cuando afirma que la evaluación constituye un continuum en el que se distinguen varias modalidades: *Evaluación ordinaria*, que lleva a cabo el profesor de la clase; *evaluación asistida*, que supone la ayudada propiciada por un especialista al profesor ordinario; *evaluación compartida*, realizada por el especialista y el profesor ordinario; y *evaluación especializada*, llevada a cabo fundamentalmente por el especialista; e incluso *evaluación multidisciplinar*, llevada a cabo por diferentes especialistas. Estas dos últimas modalidades se corresponderían con lo que nosotros entendemos propiamente por evaluación psicopedagógica o diagnóstico pedagógico.

La evaluación psicopedagógica o el diagnóstico deben tener como referente inmediato tanto aquellas variables internas, constitutivas del alumno, como aquellas otras

externas o ambientales que inciden en él y que pueden condicionar, e incluso, determinar sus logros académicos. Ha de entenderse, en cualquier caso, como un proceso, técnico, de constatación, identificación, interpretación y valoración de la interacción existente entre las variables más relevantes implicadas en el aprendizaje de un alumno o grupo para comprender o explicar su interacción. A partir de este conocimiento previo pueden tomarse decisiones educativas adecuadas, procurando adaptar y mejorar el aprendizaje y las intervenciones, a las peculiaridades de cada alumno o situación educativa. Este tipo de evaluación lleva consigo actividades de medición y diagnóstico tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

Desde la visión convencional, la evaluación psicopedagógica, (antes denominada *diagnóstico pedagógico o educativo*), tenía exclusivamente los objetivos de selección, clasificación y terapéuticos. Hoy estos objetivos han sido superados ampliamente y los nuevos campos de actividad que reclaman su presencia especializada, se nos antojan como imprescindibles para una educación de calidad.

Como contribución más imprescindible, en consonancia con la Orientación Educativa, debe abordar sus mismos cuatro campos de actividad prioritarios: Apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje; atención a la diversidad del alumnado; tratamiento de necesidades educativas especiales y asesoramiento tutorial, académico, personal y profesional del alumnado.

Todo lo cual se concreta en la pretensión y consecución de los siguientes cinco objetivos:

Individualización y personalización de la educación en cada alumno y situación.

Si algún principio de aprendizaje, basado en la práctica educativa diaria, está claro, es que cada alumno aprende según sus peculiares y singulares características. Aunque el aprendizaje cuenta con una serie de principios generales, sin embargo, cuando éste se concreta en una situación particular puede adoptar unas características singulares a tener en cuenta en cada situación de aprendizaje. Cada alumno aprende de una forma, en un tiempo y según unas estrategias concretas.

La evaluación psicopedagógica o diagnóstico debe aportar un conocimiento personalizado de estas especificidades de cada alumno como base sobre la que apoyar los programas y las diferentes intervenciones. Hacerlo sin este conocimiento, previo, de las posibilidades, limitaciones y peculiaridades de cada alumno, puede ser un intento vano de creer que los procesos de enseñanza-aprendizaje son siempre los mismos y con idénticas características para todos. En este sentido la evaluación psicopedagógica puede ser un valioso medio al servicio de la individualización educativa. Y no hay sistema educativo que se precie de individualizado que no exija la evaluación psicopedagógica como uno de sus medios más imprescindibles.

Atención a la diversidad del alumnado.

La diversidad es un hecho incuestionable cuya constatación más elemental puede demostrarse con sólo mirar a la realidad humana en cualquiera de sus múltiples manifestaciones: políticas, religiosas, ideológicas, culturales, étnicas, ... La atención a la diversidad es uno de los tópicos a los que más atención se le está prestando en el actual

contexto educativo (Maher y Zins, 1989; Sobrado, 1990; Gómez Castro y Ortega, 1991; López Melero, 1997; Fernández Enguita, 1998; Miras, 1998; Alvarez Pérez y col., 1999; Gimeno, 2000). Es, además, uno de los grandes objetivos y retos de la escuela actual que exige un currículum abierto, plural, y diversificado, capaz de adecuarse a la realidad de cada alumno, poniendo en juego diferentes medidas en su abordaje.

Para intervenir adecuadamente en esta diversidad es preciso antes constatarla, conocer su origen, su amplitud, sus manifestaciones y repercusiones educativas,... Ningún otro medio como el diagnóstico para detectar esta diferenciación humana, apoyando en ella los tratamientos oportunos, derivados del análisis de cada situación y basados sobre las certezas previamente contrastadas en cada caso, alumno o situación educativa concreta.

Hablar hoy de diversidad humana o de alumnado en la escuela actual es hacerlo teniendo en cuenta que se trata de afrontar un problema de máxima envergadura, que no es otro que el de conciliar y armonizar la comprensividad con la diversidad. Esto es, tener en cuenta las peculiaridades que definen a cada alumno o grupo de alumnos, así como la posible problemática a prevenir o tratar en cada cual. Precisamente, porque el problema es de máxima trascendencia, no se han de escatimar medios y la evaluación es fundamental y decisiva para constatar y valorar tanto las raíces como las connotaciones y consecuencias de esta diversidad, procurando diseñar medidas idóneas en su tratamiento.

Ahora bien, no es posible afrontar o articular estas medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias, sin partir del conocimiento previo o diagnóstico de la situación que se desea resolver, que, debida a situaciones de descompensación, suele precisar de adaptaciones curriculares, programas de diversificación y de garantía social, etc. exigiendo la presencia de una evaluación o diagnóstico previo que valore y detecte los orígenes y causas que motivan el problema, así como fijando las pautas más eficaces y realistas para la intervención.

Uno de los mayores retos de la escuela actual, tal vez, sea el de saber compaginar la comprensividad con la diversidad, equilibrio nada fácil de conseguir. Una escuela que debe ser una y única en cuanto a igualdad de currículum; igualdad de cuerpo profesoral; e igualdad de institución educativa;... a la vez, ha de ser, también, diferente y plural en cada situación y sensible a esa diversidad que caracteriza cualquier dimensión de la vida humana. De aquí la necesidad de armonizar lo uno con lo múltiple, la igualdad con la diversidad. Y esta diversidad puede manifestarse en aptitudes, motivaciones, expectativas, rendimiento,... Puede estar determinada por factores cognitivos, afectivos, sociales, étnicos, culturales,...

Como manifiestos ejemplos de la vida diaria, ahí está como un desafío para los actuales educadores el hecho de la integración, la inmersión lingüística, la multiculturalidad, la inclusión escolar,... que han hecho una irrupción vehemente en los últimos tiempos en el medio escolar, provocando no pocas situaciones de dificultad e incertidumbre.

La evaluación psicopedagógica debe contribuir al proceso educativo con la aportación de un conocimiento objetivo, riguroso y serio de las diferentes situaciones y cir-

cunstances que inevitablemente lleva consigo la atención a la diversidad, para facilitar formas y medidas en su tratamiento, a tono con las peculiaridades de cada situación concreta, individual o grupalmente considerada. La evaluación psicopedagógica ante el hecho de la diversidad educativa deberá saber constatarla, profundizar en sus raíces, definir sus peculiaridades, analizar sus elementos configuradores, prever sus consecuencias y ofrecer pautas para su tratamiento.

Apoyo y tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales.

Quizás sea este, sino el único, el objetivo que más caracterizó al diagnóstico escolar de tiempos pasados, centrándose casi exclusivamente, en las dificultades de aprendizaje. Hacer mención a las necesidades educativas especiales, es hacer referencia a dos ámbitos de acción fundamentales. Por un lado, y en sentido estricto, al de la educación especial con toda su amplitud y complejidad que correspondería a una de las dos especializaciones de los actuales titulados en psicopedagogía. Por el otro, y en un sentido más restringido, estaría el de las dificultades de aprendizaje que presentan un considerable porcentaje de alumnos que merecen, por alguna razón o característica peculiar, una atención o ayuda, complementaria o suplementaria, capaz de eliminar, paliar o neutralizar dichas dificultades hasta donde ello sea posible.

Es obvio el papel que el diagnóstico convencional desempeñó y debe seguir desempeñando en este amplio y complejo campo, como medio de identificación y delimitación en cada caso, de las características, magnitud y profundidad que una situación concreta presente con fines a diseñar y aplicar un tratamiento o intervención eficaz y eficiente. Las necesidades educativas especiales seguirán siendo siempre un campo que requiere de una presencia altamente cualificada de la evaluación psicopedagógica.

Modificabilidad y mejora cognitivas:

La capacidad para aprender ha de entenderse como un fenómeno esencialmente dinámico y modificable que depende en gran medida de la cantidad y calidad de la estimulación recibida. La capacidad para aprender está directamente relacionada con el aprendizaje de estrategias de pensamiento que permiten buscar, seleccionar, conocer, analizar y almacenar información. El rechazo actual y unánime a la consideración del ser humano como poseedor de unos rasgos estables y cerrados sobre los que nada o muy poco se puede hacer, ha dado paso a la convicción generalizada de que el ser humano es modificable y mejorable. Se puede influir en él positivamente para potenciarlo y mejorarlo.

Por eso a la evaluación psicopedagógica no se le va a pedir tanto que nos haga una descripción del sujeto y su posición con referencia a un grupo normativo, cuanto que descubra las fuerzas latentes de las que pueda surgir el desarrollo, la modificación y el cambio, si es preciso, de las estructuras mentales del sujeto y el conocimiento de sus estrategias y estilos de aprendizaje para perfeccionarlos y mejorarlos. Se concibe, pues, desde esta perspectiva la evaluación psicopedagógica como: « Aquel tipo de evaluación tendente a la identificación de los procesos mentales que subyacen en el funcionamiento de los aprendizajes, con la intención de determinar el patrón cognitivo y el grado de destreza de los alumnos en relación con sus competencias conductuales », De la Orden y cols. (1994).

Se trata, desde este punto de vista, de conocer y adentrarse en las estructuras mentales y en el funcionamiento cognitivo de los alumnos, de los que ya no interesa tanto conocer su grado de inteligencia o nivel aptitudinal, cuanto saber de qué manera pueden aprender más exitosamente o esquivar posibles inconvenientes e, incluso, potenciar su desarrollo intelectual. Más aún, se pretende enriquecer esos procesos mediante la asimilación y adquisición de unas adecuadas estrategias de pensamiento, procurando una modificabilidad estructural cognitiva, Feuerstein (1980).

Esta nueva visión del diagnóstico trata de determinar cuáles son las competencias que configuran la “*arquitectura*” de las diferentes áreas de aprendizaje, tratando de descubrir las relaciones existentes entre los diversos componentes de un determinado dominio y su proceso de adquisición, así como la posible aplicación de los conocimientos a un campo específico de actividad escolar.

Desde esta perspectiva, un objetivo prioritario del diagnóstico sería identificar, verificar y comprobar la presencia o ausencia de unas determinadas estrategias requeridas para la ejecución de una tarea en concreto o para la resolución de un problema determinado. Actividad harto complicada, habida cuenta de la amplitud y complejidad de estas estrategias de aprendizaje, como ponen de manifiesto las diversas clasificaciones que diferentes autores vienen realizando desde hace algunas décadas (Danserau, 1978; Weinstein, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; Weinstein, Zimmerman y Plamer, 1988; Jones, 1986; Derry y Murphy, 1986; Beltrán, 1987, 1993 y 2000; Chipman y cols. 1985; Segal y cols. 1985; Cano y Justicia, 1988; Bernad, 1990; Román, 1991; Monereo, 1991; Hernández y García, 1988 y 1991; ...).

Desde este punto de vista, la evaluación psicopedagógica será un medio de detección y conocimiento de las habilidades cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje necesarias para aprender a aprender; deberán posibilitar la adquisición de unas adecuadas estrategias de aprendizaje; favorecerá los procesos de comprensión, los estilos de aprendizaje, ... Todo ello considerado como un tipo de asesoramiento, a profesores y alumnos, contemplado desde una perspectiva estrictamente curricular en la que se viene haciendo, actual y justificadamente, una reiterada insistencia (Gerstein y Lichtman, 1990; Gysbers, 1990; MEC, 1990; Grau, 1994; Gysbers y Gerderson, 1994; Rodríguez Espinar, 1995; Sánchez y Torres, 1997; Alvarez y Soler, 1996; Delgado y cols., 1997; Santiuste y Beltrán, 1998; ...).

Base y sustento de una intervención educativa especializada:

No le faltaba razón a Hölman cuando afirmaba que no interesa tanto que un diagnóstico esté bien hecho cuanto que sea útil. Lo que debe ser interpretado no como que pueda ser realizado de cualquier forma sino que, por perfecto que este sea, técnica y científicamente, de poco sirve si no es para tratar o afrontar el problema de que se trate. Cada vez son más los expertos que defienden una evaluación más emancipada y menos sometida a la Orientación renunciando a considerarla como parte o etapa de un proceso orientador, viendo ya la evaluación diagnóstica como una intervención en sí misma y no como un paso previo para ella.

Algunos de los nuevos modelos de la actual evaluación psicopedagógica suponen una clara ruptura con los anteriores: Renuncian a los componentes cuantitativos, a las

referencias normativas, a la ubicación o encasillamiento de los sujetos en una categoría y buscan, más bien, un papel más activo del evaluador que debe valerse de nuevos tests o reactivos, como medio no para conseguir una puntuación sino para comprobar qué mecanismos, automatismos o estrategias cognitivas fallan en un sujeto para después de descubrirlas e identificarlas, mejorarlas o modificarlas. Se convierte así la evaluación en un proceso interactivo entre evaluador y alumno con el fin de descubrir y corregir aquellos procesos defectuosos o negativos en la resolución de problemas.

Además, se busca que la evaluación no esté tan preocupada en la identificación de aptitudes cuanto en la detección de habilidades y destrezas en las que el alumno pueda y deba apoyarse para adquirir unas competencias curriculares concretas. Esto lleva a contemplar la evaluación inserta y al servicio del curriculum e íntimamente ligada a los contenidos curriculares.

2. NÚCLEOS ACTUALES DE ACTIVIDAD PREFERENTE PARA EL DIAGNÓSTICO

No resulta fácil hacer predicciones para una disciplina tan dependiente de otros campos de saber y sometida a las inevitables oscilaciones coyunturales de cada época o situación. Sin embargo, se puede afirmar, sin mayores riesgos de equivocación, que se ha embarcado en una nueva dirección sin posibilidad de retorno. En este nuevo rumbo aparecen, también, unos nuevos campos de actividad que incluyen algunas nuevas unidades de análisis que pueden suponer un claro enriquecimiento para la educación en general, y para la evaluación en particular.

Como compañero inseparable de la orientación educativa a lo largo de su historia, García Nieto (1990), el diagnóstico no ha podido menos de compartir y servir a los cometidos de ésta. Así sus campos más característicos de actividad han sido, sobre todo, el escolar; y, en menor medida, el de las organizaciones y el de las instituciones. También ha compartido y ha servido a los modelos de intervención propios de la orientación como son: el clínico, el de servicios, el de programas, el de consulta; y ha tenido como base y referente fundamental los grandes modelos teóricos: el psicométrico, el psicodinámico, el conductual, el psicogenético, el cognitivo,...

Convencionalmente el diagnóstico tradicional se preocupó de unidades de análisis como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, los intereses profesionales, la metodología de estudio, etc. Sin embargo, todos estos campos actualmente se han revelado como insuficientes para conocer la realidad educativa en toda su complejidad, observándose una gran ampliación de sus horizontes y una revisión y replanteamiento de muchos de los existentes. Entre otros nos parece que deben ser reseñables en la actual educación los siguientes:

Inteligencia Emocional:

La inteligencia siempre fue un campo prioritario de atención por parte del diagnóstico escolar. El concepto de inteligencia ha sufrido una gran evolución desde sus comienzos hasta nuestros días. Fueron contribuciones relevantes al respeto, desde

tiempos ya remotos, entre otras, las de Galton (1822-1911), Wundt (1832-1920), Binet (1857-1911), Stern (1871-1938), Cattell (1860- 1944), Spearman (1863-1945), Thurstone (1887-1955), Guilford (1897-1987), Burt (1883-1971), Vernon(1905-1987),... Han surgido y se han propuesto diferentes modelos para comprender y explicar la inteligencia: *Modelos estructurales*, (Thurstone, Guilford,...); *modelos jerárquicos puros*, (Burt, Vernon, Gustafsson, Carroll,...); *modelos jerárquicos mixtos*: (R.B. Cattell,...). También han contribuido y son destacables las aportaciones que sobre la inteligencia han hecho las teorías del aprendizaje, (Schank, Snow, Brown, Campione, Perkins,...) Especialmente importantes, en la aproximación a la inteligencia, han sido las contribuciones provenientes del campo de la psicología cognitiva, como ya se ha dicho, (Bruner, Neisser, Posner y Mitchell, Newel y Simon, Vygotski, Witkin, Feuerstein, Meyers,...). Es notorio el enfoque del procesamiento de la información, con aportaciones tan interesantes, entre otras muchas, como las de Hunt, Carroll, Dover,...

Pero el tema no está, ni mucho menos, agotado. Recientemente se hacen referencias a varios tipos de inteligencia como la inteligencia académica, la inteligencia práctica, la inteligencia social o la inteligencia triárquica de Sternberg (1987), integrada por tres dimensiones: La *componencial* que comprende todos aquellos mecanismos cognitivos que permiten aprender y afrontar tareas inteligentes; la *experiencial* que sirve para emitir respuestas adecuadas ante nuevas situaciones; y la *contextual* que es, más bien de tipo práctico y social que sirve para la resolución de problemas de la vida diaria y para adaptarse al ambiente, sobre todo, de tipo social. Por su parte, Gardner (1995 y 2001), como es bien sabido, habla de *inteligencias múltiples* distinguiendo siete tipos: *Lingüística, musical, cinético-corporal, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal*, a las que posteriormente, añade otras dos, *la existencial y la naturalista*. También es frecuente oír hoy hablar, incluso, de inteligencia digital o informática.

Últimamente y en este proceso de diversificación de las concepciones sobre la inteligencia, va recobrando un gran empuje muy singular el concepto de **inteligencia emocional**, cuyos antecedentes algunos autores, como Bisquerra (2003), los sitúan ya en la psicología humanista (A. Maslow, C. Buller, C. Rogers...), localizando sus orígenes en B. Leuner y Pyne, siendo en la década de los noventa cuando el término se pone en boga con Salovey y Mayer (1990) y recobra una rápida y sorprendente difusión, como es bien notorio, con Goleman (1995). Es una nueva forma, más dinámica y comprensiva, de aproximación a la inteligencia en la que se destaca la importancia y estrecha interacción que en la actividad mental tienen los componentes emocional-afectivos, los cognitivos y los metacognitivos.

Mayer y Salovey (1997) afirman que:

“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”.

Dichos autores conciben la inteligencia emocional como un modelo que integra cuatro ramas entre las que se da una estrecha interrelación: La percepción emocional; la integración emocional; la comprensión emocional; y la regulación emocional, Mayer y col. (2000).

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional consiste en *conocer las propias emociones; manejarlas; motivarse así mismo; reconocer las emociones de los demás; y saber establecer relaciones adecuadas con los demás*. Por su parte, Bisquerra (2003) señala que la competencia emocional de un sujeto debe entenderse como “*un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*”. Gallego y cols. (1999) afirman que la inteligencia emocional encierra tres tipos de habilidades que van íntimamente relacionadas: Las emocionales, las cognitivas y las conductuales.

Adentrarse en la inteligencia emocional es intentar comprender los componentes emocionales y afectivos que agrandan y enriquecen la actividad intelectual como: el autoconcepto, la autoestima, el entorno afectivo, la capacidad de relación interpersonal, la asertividad, la autosuficiencia, la estimación y aprecio social, aceptación personal,.... Todo este complicado y apasionado campo de la inteligencia emocional está demandando, para la educación en general y para el diagnóstico o la evaluación psicopedagógica en particular, buscar estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos apropiados para su detección y conocimiento. Se abre aquí un retador campo de investigación y actuación para el diagnóstico, hasta hora, lamentablemente, poco conocido y escasamente valorado.

El diagnóstico ante algunos retos y demandas socio-educativas actuales

El actual contexto sociodemográfico y cultural está demandando una evaluación de necesidades educativas ante nuevos fenómenos y problemas, hasta ahora desconocidos pero que, actualmente, han irrumpido con una gran fuerza en la educación.

No es nada original afirmar que nuestros jóvenes, adolescentes y niños están inmersos en un mundo no exento de oscuridades, contradicciones y hasta sometido a intereses engañosos. Pueden ser una presa fácil de intereses y manipulaciones intencionadas, con el grave riesgo que ello supone para su desarrollo y correcta inserción en la vida social. Ahí están episodios, tan frecuentes como lamentables, y parece que con una clara tendencia al alza, tales como la violencia, la drogadicción, la depresión, la anorexia, la bulimia, el suicidio, la indisciplina,... y tantas otras lacras presentes en nuestra sociedad que tienen como fácil objetivo a niños, adolescentes y jóvenes.

Frente a toda esta problemática, ni las medidas legales ni las judiciales y policiales serán capaces de hacerlas frente si no se previenen, antes, con una acertada y verdadera educación preventiva. El racismo, la xenofobia, la violencia de género, los movimientos radicales y fundamentalistas no brotan por generación espontánea, encuentran sus más genuinos gérmenes en los descuidados parajes de una sociedad insensible y falta de atención a los valores humanos y sociales más fundamentales, desviando su atención hacia otros campos más opacos y, sobre todo, rentables.

En otro orden de cosas, fenómenos relativamente nuevos están haciendo en nuestra sociedad una irrupción, tan impetuosa como delicada y preocupante: el fenómeno de la emigración, la interculturalidad, la integración social de grupos o etnias desfavorecidos, grupos marginales y con deprivación sociocultural... Todos ellos están pidiendo a gritos que la escuela tome cartas en el asunto, para desde la más tierna edad, el niño sepa adoptar posturas de apertura, solidaridad, acogida y respeto a lo diferente, plasmando en ellos la convicción de que en lo diferente está la variedad y la complementariedad humana como la mejor expresión de su riqueza. Ante esta problemática, la educación, ni la reglada ni la no reglada, puede cobardemente encogerse de hombros. El diagnóstico deberá ser un valioso medio para detectar, identificar, valorar y explicar el origen de estos problemas para evitar riesgos, prevenir consecuencias y marcar pautas acertadas de tratamiento.

Las situaciones antes mencionadas de delincuencia, agresividad, consumo de estupefacientes, racismo, violencia de género, conductas asociales en general, etc... están estrechamente ligadas, por un lado, a todo lo relacionado con las competencias y habilidades sociales y de vida; y, por el otro, con una adecuada conducta adaptativa.

Las habilidades sociales hacen referencia a las estrategias y técnicas especiales que las personas utilizan para actuar de manera competente. Cada tarea social se define en función de unas características peculiares que hacen que la actuación competente en la misma exija la intervención de habilidades sociales específicas, Anaya (2002). Las habilidades sociales se corresponden con categorías conductuales más amplias que, en la medida en que tienen un área de aplicación mayor, han facilitado la construcción de instrumentos de evaluación con cierta validez transituacional. Algunas de estas habilidades que se han comprobado implicadas en una gran variedad de situaciones sociales, han tenido un extenso predicamento, como las de asertividad, el control de la ansiedad, la conducta prosocial, la solución de problemas personales y sociales,...

No cabe duda que la problemática referida debe ser abordada o, mejor, prevenida, dotando a las personas de una adecuadas competencias sociales y conducta adaptativa, en virtud de las cuales, sepan analizar críticamente cuanto les rodea, adoptando posturas y actitudes maduras y responsable, como mejor antídoto para fortalecer el crecimiento y desarrollo personal (*empowerment*), con el que el sujeto pueda hacer frente a esas lacras sociales que acechan, sobre todo, a la infancia, la adolescencia y la juventud actuales.

A nuestro entender, el diagnóstico, en este sentido debe afrontar los siguientes cometidos:

- Detectar e identificar aquellas situaciones de riesgo a las que puedan propender los niños, los adolescentes y los jóvenes, especialmente influenciados y presas fáciles para sucumbir a ciertas presiones y manipulaciones.
- Constatar el origen y las causas que motiven posibles soluciones desviadas del problema o favorezcan criterios, actitudes o valores equivocados y destructivos
- Ofrecer pautas adecuadas y diferenciadas para la prevención o el tratamiento grupal o individual, dependiendo de las peculiaridades de cada situación de riesgo.

- Desviar hacia otros profesionales, especialistas o instituciones, aquellos casos que, dada su complejidad, no puedan afrontarse desde el entorno educativo normal, necesitando de un tratamiento interdisciplinar y socio-comunitario.

Será preciso que el diagnóstico adopte una posición dinámica que le ayude a estar atento a este tipo de nuevas necesidades, variables y ambientes, impulsados por la inercia de cada tiempo o época, valiéndose, sobre todo, de modelos ecológicos y sociocomunitarios.

Diagnóstico de la competencia curricular.

Hasta no hace mucho tiempo era frecuente ver al diagnóstico educativo caminar, un tanto independientemente, por sus caminos y veredas en paralelo o al margen del curriculum. Se diagnosticaba para seleccionar, agrupar o predecir no para cultivar habilidades y destrezas sobre las que asentar y asimilar un curriculum que debe concretarse en cada alumno y grupo por ser un curriculum flexible, con el que no se trata tanto de adaptar el sujeto al curriculum sino que, viceversa, es el curriculum el que debe adaptarse al sujeto, a partir de sus propias necesidades. La tarea del diagnóstico no va a estar tanto en conocer y constatar aptitudes sino en detectar grupos de habilidades y estilos de aprendizaje, configurando estrategias adaptativas, para que el curriculum establecido pueda ser asimilado por el alumno desde lo que tiene, pero también construyendo en él lo que le falta.

Quedaron definitivamente superados los tiempos en que el diagnóstico adoptaba únicamente la intencionalidad de realizar descripciones de constructos internos, estáticos, muy característico de los enfoques psicométricos. Deberá, más bien, preocuparse por identificar estructuras mentales y estrategias para aprender, así como posibilitar y potenciar los procesos de desarrollo del conocimiento. El reto de la actual evaluación es lograr una verdadera unión entre la actividad diagnóstica y los procesos de aprendizaje, derivados del curriculum y establecidos por él. Debe hacer insistencia en el conocimiento y adquisición de una adecuada competencia curricular del alumnado.

Al referirse al concepto de competencia, en general, Bisquerra (2003) afirma:

“Se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número indefinido de acciones no programadas”.

Refiriéndonos a la *competencia curricular*, es preciso señalar que ésta implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno con relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas fijadas en el curriculum. Lo que supone tener establecida una secuencia de objetivos y contenidos del ciclo, curso y materia, así como tener especificados unos criterios de evaluación para cada área. A propósito de lo cual Fernández Fernández (1990) indica que: *“Con el término de diagnóstico basado en el curriculum, se define en la literatura pedagógica la estimación de necesidades ins-*

tructurivas de un alumno mediante la valoración de su rendimiento en relación con un determinado curriculum escolar”.

El diagnóstico de la competencia curricular del alumnado supone: El establecimiento previo de un curriculum que contenga perfectamente explicitados y acilados los objetivos de aprendizaje, la determinación operativa de los mismos, la definición de conductas o competencias observables, los indicadores de su nivel o progreso, los instrumentos, pruebas o tests de comprobación, fiables y válidos, a tono con los objetivos del programa, procurando que posean una adecuada validez de contenido o constructo, no sirviendo, muy frecuentemente, para tales comprobaciones los tests convencionales o cualquier prueba genérica, aunque pueda usarse y contribuir a ello.

Un diagnóstico basado en competencias curriculares debe contemplar todas las variables relacionadas con el aprendizaje, poniendo en juego la realización de actividades diferentes, según la fase de aprendizaje: De motivación, apoyo, refuerzo; según la función: Comprensión, reproducción y producción; según los diferentes tipos de contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales; según los agentes intervinientes: individuales y grupales; según la metodología: globalizada, disciplinar e interdisciplinar.

Lo expuesto supone unas altas exigencias para el diagnóstico por cuanto supone realizar todo un tipo de adaptaciones curriculares, significativas y no significativas, de las numerosas variables que intervienen en el proceso de enseñanza. Supone, además la reformulación, priorización, organización y coordinación de objetivos de distinto tipo. Además se debe contemplar, al respecto, la metodología específica, los materiales y recursos didácticos necesarios, así como los servicios especiales que sean pertinentes, además de la evaluación y el registro de la información.

Todo lo cual lleva a buscar una íntima conexión entre la evaluación y la intervención o el tratamiento en el ámbito de la competencia curricular del alumno. Una evaluación basada en la competencia curricular supone un perfecto ensamblaje con los diferentes componentes curriculares y no es fácil llevarla a la práctica si no se cuenta con la colaboración imprescindible del resto de los profesores e, incluso, de toda la comunidad escolar.

El diagnóstico en las Transiciones.

La vida humana se desarrolla según una diacronía que constituye todo el ciclo vital del individuo, en el que se dan momentos, etapas y fases diferentes pero todas ellas íntimamente relacionados. La vivencia de cada uno de estos momentos sucesivos se apoya en el anterior y sirve de base para el siguiente, de tal forma que todos ellos constituyen el ciclo vital de realización de cada ser humano. El paso de un momento a otro supone una cierta ruptura con lo anterior y una adquisición con la incorporación de algo nuevo que es preciso adoptar dentro de una situación nueva. Este cambio o paso de una situación que desaparece a otra que se hace presente, puede originar una cierta crisis, que no necesariamente ha de entenderse en sentido negativo, sino como situación de crecimiento y cambio para la persona.

Este paso o tránsito de una situación presente a otra venidera es lo que define una transición. La transición debe entenderse, según Rodríguez Moreno (1998) como “*el*

abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que permite afrontar un espacio vital alterado”.

Uno de los signos que definen, hoy y sin duda alguna, a nuestro tiempo es el cambio. La sociedad actual cambia constantemente y a un ritmo muy acelerado. Los cambios ideológicos, sociales, políticos, de pautas y formas de vida, económicos,... se suceden unos a otros de una forma casi vertiginosa, siendo preciso saber situarse en este movimiento, lleno de incómodos vaivenes, con inteligencia y cierta pericia para no experimentar sensaciones de vértigo y mareo...

El contexto social actual, como nunca había ocurrido con tal apremio, sitúa al ser humano desde los primeros años de vida en una serie de situaciones de elección y cambio, *transición*, que pueden condicionar todo su devenir y, por consiguiente, es preciso hacerlo reflexivamente, con rigor y conocimiento de causa. Así vemos que en la vida de cualquier ser humano, tienen lugar unas etapas evolutivas (infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez,...) que requieren saber pasar de unas a otras sin asumir mayores riesgos; otras son de índole académica y tienen lugar a lo largo de la escolaridad: ciclos, cursos, etapas educativas, como: educación primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos, universidad,... Transiciones todas ellas que pueden condicionar, para bien o para mal, el futuro de una persona. De igual forma al finalizar el proceso de preparación o de estudios tiene lugar la transición escuela-trabajo o transición hacia la inserción laboral.

Con frecuencia, y cada vez más, las situaciones laborales son cambiantes y el trabajador a lo largo de su ciclo profesional se ve obligado a cambiar de ocupación debiendo pasar de un tipo de trabajo a otro, necesitando de adaptación, reciclaje, reconversión, sucesivas búsquedas de empleo, lo que supone una transición trabajo-nuevo trabajo.

Como bien señala Lent (2001) uno de los objetivos de la nueva psicología vocacional para los tiempos actuales es *“incrementar nuestro conocimiento acerca de las diferentes transiciones laborales (como: escuela-trabajo; trabajo-trabajo; desempleo-trabajo; trabajo-jubilación) y trasladar ese conocimiento al campo psicoeducativo o a otras intervenciones”*.

La nada fácil tarea del diagnóstico en las transiciones consistirá en procurar el conocimiento de las habilidades, destrezas y competencias profesionales así como el grado de motivación existente en cada persona, con el fin de facilitarle la adaptación a los cambios que cada transición supone y requiere, favoreciendo una toma de decisiones realista y adecuada a cada persona-situación. Este quehacer supone conocer y tener en cuenta, al menos, estos cuatro grupos de variables que suponen otros tantos tipos de perspectivas diferentes:

- *El autoconocimiento del sujeto que elige.*
- *El conocimiento del campo susceptible de ser elegido* (opciones teóricas de elección posible o transiciones al amplio mundo laboral).
- *Las circunstancias y contexto en que se hace la elección* o proyecta la transición (contingencias que afectan al momento de la elección amplitud o precariedad de la oferta, condiciones laborales,...).

- *La toma de decisiones o proceso de decisión seguido para hacer una transición o pasar de una a otra. (acompañar en el proceso de la toma de decisión)*

Máximo tacto, delicadeza y pericia requiere el diagnóstico para jugar un acertado papel en las transiciones, por las serias repercusiones que éstas tienen en la vida del individuo y sus formas de influencia en la realización personal a través del trabajo y las ocupaciones que inevitablemente debe desempeñar en la vida. Errar o no acertar en este campo puede afectar decisivamente a la autorrealización y felicidad de las personas. El diagnóstico debe ser un medio para acompañar a las personas en el momento de realizar las numerosas y frecuentes transiciones que la vida actual, cada vez más, les impone. En este quehacer no se trata tanto de explorar y conocer los intereses vocacionales y preferencias profesionales de una persona cuanto de ayudarle y acompañarle a trazar y encontrar su itinerario laboral.

3. LA INVESTIGACIÓN EN EL DIAGNOSTICO ACTUAL

Al comienzo de nuestra exposición afirmábamos que el diagnóstico es una realidad compleja, multiparadigmática y multimétodo. Al referirnos ahora a la investigación en el ámbito del diagnóstico lo primero a considerar es que caben en él todas o casi todas las alternativas paradigmáticas y metodológicas de la investigación educativa, dada la amplitud, pluralidad y riqueza de su radio de acción. Esto nos lleva a constatar que en la historia del diagnóstico se han dado cita, como bien expone Marí Moyá (2001), los diferentes paradigmas epistemológicos utilizados en la investigación educativa en general: El *empírico-analítico* o *positivista*, el *humanístico-interpretativo* y el *paradigma crítico*.

Del primero, *positivista/postpositivista*, se ha servido el diagnóstico cuando ha pretendido la explicación, el control y predicción de hechos o variables educativo-diagnósticas, valiéndose de estrategias cuantitativas, fundamentalmente de la descripción, la correlación y la experimentación, lo que está íntimamente relacionado con el diagnóstico cuya finalidad es describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar el comportamiento de la persona en un contexto escolar, Buisán y Marín (1987). Ha posibilitado una metodología altamente rigurosa y precisa que se vale de modelos descriptivos y correlacionales, sirviéndose de diseños cuasi-experimentales y experimentales, García Llamas (1994, Dendaluce (1994),...

El *paradigma humanístico interpretativo*, de carácter fenomenológico, naturalista y cualitativo, le ha servido al diagnóstico cuando ha tratado, más bien, de describir o comprender fenómenos, hechos, conductas o dimensiones educativas cuyo conocimiento no es fácilmente objetivable y medible y, por consiguiente, se corre el riesgo de desvirtuar la realidad o no agotarla en su totalidad. Sus planteamientos son de tipo etnográfico y utiliza como metodología la observación participante, la entrevista y el estudio de casos.

Finalmente, del *paradigma crítico*, fundamentado, sobre todo, en la teoría social de Habermas, y que pretende hacer una cierta síntesis de los dos anteriores, se podrá

servir el diagnóstico cuando intente realizarse desde el contexto y la práctica educativa con miras a cambiarla, mejorarla y transformarla socialmente. La investigación participativa, colaborativa, emancipadora y la investigación-acción son sus metodologías más características. Desde este paradigma y referido al diagnóstico estamos de acuerdo con Colás Bravo (1990) al afirmar que *“el campo del diagnóstico se convierte en una parcela especialmente adecuada en esta metodología a pesar de que, hoy día, no contamos todavía con desarrollos consistentes ni sistematizaciones teóricas”*.

Es de advertir que hoy se aboga por la integración y complementariedad paradigmática en el ámbito educativo, después de haberse demostrado hasta la saciedad que cualquier fenómeno o hecho educativo es de tal complejidad e inciden en él tantas variables, tan plurales e interrelacionadas, que requieren con frecuencia de una complementariedad paradigmática que suponen, a su vez, de una pluralidad de métodos complementarios según lo exija la naturaleza de la situación a diagnosticar. Este principio de complementariedad supone una posición comprensiva e integradora, que está motivando la superación definitiva de la controversia metodológica o antinómica entre lo cuantitativo y lo cualitativo procurando un pluralismo integrador, Dendaluce (1995).

Por lo que se refiere al diagnóstico, que es lo que aquí nos interesa, cada uno de los mencionados paradigmas le han servido en formas y modos diferentes, Marí Mollá (2001). El paradigma positivista/postpositivista le ha ofrecido, sobre todo, numerosos modelos de medición: Los predictivos y psicométricos, derivados de la teoría clásica de los tests; los basados en la teoría probabilística: generalizabilidad, respuesta al ítem, rasgo latente, modelos de medición de Rasch; le ha aportado, también, importantes métodos y técnicas de medición: construcción de escalas de rendimiento, de actitudes (Thurstone, Guttman, Likert), diferencial semántico,...

Por su parte, el diagnóstico se ha servido del paradigma interpretativo en aspectos tan destacables hoy como lo es poner un mayor interés en el proceso que en el producto; la preocupación por la comprensión, más que la explicación, de los fenómenos educativos; la insistencia en la participación y una nueva relación entre diagnosticador/diagnosticado; el diagnóstico llevado a cabo en escenarios y contextos naturales; el uso de la metodología de casos; la recogida abierta de datos;... Con lo que se ha propiciado para el diagnóstico, la investigación etnográfica; la investigación-acción en las modalidades de cooperativa, participativa, en el aula;...

Finalmente, el paradigma crítico ha beneficiado al diagnóstico según De Miguel Díaz (1990) y Colás Bravo (1990) con las siguientes contribuciones: Modificación y revisión de algunos de los procedimientos hasta no hace mucho usados en diagnóstico; ampliación de las técnicas de diagnóstico, incorporando instrumentos más cualitativos y dinámicos; cambios en los roles diagnosticador/diagnosticado; la conveniencia de un tipo de diagnóstico más globalizador y holístico; incorporación de nuevas temáticas y unidades de análisis hasta ahora no tenidas suficientemente en cuenta;... Se vale, sobre todo, de técnicas de índole cualitativa como la entrevista, la observación participante, cuadernos de campo, análisis de documentos, diarios, simulación y resolución de problemas,...

Será preciso aplicar todo este potencial investigador a campos hoy tan importantes, pero que aún están en mantillas y, apenas, esbozados, como los que ya hemos refe-

rido en otro apartado, relacionados con la inteligencia emocional y el cúmulo de variables e implicaciones que lleva consigo; también habrá que prestar atención a las grandes posibilidades de investigación que ofrecen esos nuevos campos que hemos denominado como retos y demandas socioeducativas actuales (racismo, inmigración, violencia, interculturalidad,...), tan plurales y variados que requerirán de formas y diseños de investigación extremadamente complejos y exigentes; será preciso investigar en las dimensiones implicadas en la competencia curricular hasta descubrir, sistematizar y jerarquizar aquellas variables relacionadas con las destrezas y habilidades incluidas en ella.

También convendrá adentrarse en ese apasionante campo de las transiciones, necesitado de clarificación y profundización con la realización de análisis causales sobre las preferencias e intereses profesionales buscando modelos explicativos convincentes; se deberá seguir profundizando en la comprensión del comportamiento humano, saludable, constructivo y potenciador, más que en el patológico y limitador, así como seguir penetrando en la actividad mental desde los postulados de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información donde sigue existiendo mucha oscuridad y no pocas dificultades.

Si hacemos un somero análisis de los trabajos producidos en el área de conocimientos MIDE, podemos comprobar que la investigación en el ámbito del diagnóstico, como tal, es más bien reducida. No nos constan estudios bibliométricos al respecto, pero da la impresión de que no abunda explícitamente dicha temática ni en estudios ni en artículos ni en producción de tesis doctorales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, frecuentemente, la temática de diagnóstico queda diluida o enmascarada dentro de otros temas, hoy de mayor preferencia y actualidad, como son los de orientación, intervención, evaluación... La explicación puede ser sencilla: Comoquiera que el diagnóstico siempre estuvo íntimamente ligado a la Orientación Educativa formando con ella un todo inseparable como parte, fase, etapa o momento de ella, como ya expusimos en otra ocasión, García Nieto (1990), y además la disciplina de orientación cuenta entre sus funciones prioritarias con una que es la "*función diagnóstica*", Bisquerra (1990), Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Riart Vendrell (1996), Sanz Oro (1996), García Nieto (1999),... muy frecuentemente, se enmascara y anula la identidad del diagnóstico diluyéndose en la orientación y con frecuencia solapado e indiferenciado con la evaluación.

Sin embargo, si se analiza con un poco de atención, se verá que muchos de los trabajos surgidos en y del área MIDE llevan un componente diagnóstico importante, bien por el diseño y construcción de instrumentos que llevan consigo, bien por suponer una primera fase de conocimiento o análisis de la realidad con fines diagnósticos, o por los campos y temas abordados en sí mismos: Lectoescritura, cálculo, estilos de aprendizaje, habilidades sociales, autoconcepto,...

4. INNOVACIONES METODOLÓGICAS

Se vienen ensayando, sobre todo en la última década, nuevas vías de acceso a una nueva forma de realizar la tarea diagnóstica en el ámbito educativo, que algunos ven

como verdaderas alternativas, que parecen alumbrar un futuro alentador, aunque no fácil, para el diagnóstico. Las nuevas alternativas metodológicas emergentes pueden hacer que el diagnóstico recobre un impulso de nueva actualidad y mayor eficacia. Es verdad que siguen prevaleciendo el uso de los tests estandarizados, los cuestionarios y las escalas, así como el uso de historiales para la recogida de información o la entrevista diagnóstica para la comprobación y verificación de hipótesis. Sin embargo, es deseable una nueva base científica y un mayor rigor en la construcción y validación de las nuevas pruebas para el diagnóstico. Es este uno de los aspectos que están pidiendo un urgente remedio, como bien lo señalaban De la Orden y cols. (1994) al afirmar:

“ El desarrollo de una nueva generación de tests diagnósticos no tiene simplemente a conseguir los mismos fines que las pruebas tradicionales con mayor perfección o eficiencia, sino que, a partir de una nueva reconceptualización del propósito de los tests, en general, y de la propia función evaluativa, apunta a obtener una información diferente de cada sujeto para responder a la mejora de la instrucción. Concretando, el diagnóstico a través de los nuevos tests es concebido como un medio para desarrollar un retrato muy elaborado de un individuo en orden a facilitar la toma de decisiones en un proceso de aprendizaje en marcha (Frederik, Mislevy y Bejar, 1993) ”

En estos últimos años, está emergiendo, en el ámbito educativo, una nueva metodología diagnóstica que puede ser considerada, en cierto modo, como una verdadera alternativa a las formas de diagnóstico hasta ahora acostumbradas. Dentro de esta nueva corriente metodológica son reseñables las conocidas con algunas llamativas y un tanto presuntuosas denominaciones como: *Alternative assessment, performance assessment, authentic assessment, portfolio,...*

Todas estas innovaciones metodológicas presentan, a nuestro entender, algunas similitudes y coinciden en que:

- Pretenden ser consideradas como opciones alternativas a las pruebas convencionales y a los tests, teniendo como objetivo prioritario la recogida de información no de las aptitudes sino de las habilidades, competencias, estrategias y estilos de aprendizaje de un alumno en una situación dada.
- Intentan plantear una alternativa al diagnóstico realizado con los tests tradicionales, por considerar que éstos se limitan a detectar ciertos contenidos instructivos y algunas habilidades o aptitudes necesarias para aprender, pero no tienen en cuenta otras dimensiones o componentes educativos importantes como los estilos y estrategias de aprendizaje.
- A diferencia del diagnóstico realizado con los tests convencionales en los que se proponen ítems o preguntas de elección múltiple para elegir una, (la que es verdadera, entre varias falsas), aquí de lo que se trata es de que el alumno genere y emita respuestas personales a planteamientos o problemas estrechamente relacionados con ejecuciones o tareas reales.

- No se trata con estos procedimientos de situar al sujeto en un continuum o en un intervalo determinado o concederle la asignación de una puntuación concreta, sino de comprobar cómo los alumnos planifican y ejecutan tareas mediante el empleo de unas determinadas estrategias, destrezas, habilidades y competencias cognitivas y metacognitivas.
- Los tests no son reactivos cerrados que pretenden la identificación de una respuesta correcta entre varias erróneas, como ya se ha dicho, sino plantear situaciones y problemas, próximos y afines a la vida real, que sirvan como motivo y ocasión para poner a prueba el empleo de estrategias cognitivas y habilidades o competencias que están en la base de la ejecución de una tarea dada.
- En muchos de estos instrumentos las respuestas emitidas no importa tanto que sean buenas o malas, cuanto que, por el acierto o por el error cometido, aporten información de las estrategias y habilidades de pensamiento subyacentes, adecuadas o inadecuadas, de cara a su potenciación, corrección o modificación.
- Como bien señala Sobrado (2002) estas alternativas diagnósticas son:

“Una modalidad de diagnóstico educativo que incluye procedimientos didácticos, ya que fijan valoraciones de los resultados que se estiman como criterios de los proyectos a conseguir (logro de los objetivos de aprendizaje) y también métodos clínicos, pues generan una valoración continua revisable en breves periodos temporales y que modifica constantemente las decisiones de la intervención”.

En razón de brevedad haremos aunque sólo sea una elemental mención de algunas de estas innovaciones metodológicas actualmente más destacables:

El *performance assessment* esta más interesado en los procesos mentales puestos en juego en la resolución de una cuestión o problema que en el interés por el resultado conseguido. Plantea problemas de ejecución de tareas o resolución de problemas, muy relacionados con la vida práctica y real, en la solución de los cuales es preciso aplicar procesos de conocimiento o habilidades específicas que revelen el funcionamiento cognitivo del alumno. Para ello se puede valer del empleo de resúmenes, la elaboración de materiales diversos, documentos y datos que analizados y estudiados exijan llegar a la elaboración de conclusiones e informes orales o escritos.

En los planteamientos de estas pruebas se procura una emulación de la vida real, procurando que en su ejecución se pongan en juego conjuntos de habilidades específicas. Las pruebas plantean tanto la búsqueda de productos o ejecuciones, concretas, como la manifestación de conductas distintas, incluyendo un tipo de actividades como buscar y consultar fuentes bibliográficas, planificar trabajos, elaborar materiales diversos, aplicación de instrumentos, realización de operaciones, intentar buscar diferentes soluciones posibles a un problema o cuestión planteada

Este tipo de diagnóstico, como puede verse, es más rico y ofrece mayores posibilidades que el realizado con tests clásicos, pero también supone mayor complejidad y dificultad de planificación y ejecución. El mayor inconveniente de este tipo de evaluación reside en la dificultad de estandarizar, generalizar e interpretar las puntuacio-

nes si se tiene en cuenta que cada situación diagnóstica, con frecuencia, es única y peculiar y la valoración tiene en cuenta el marco curricular, familiar y social que en cada caso puede tener connotaciones específicas.

Bajo la denominación, un tanto pretenciosa, de *Evaluación Auténtica (authentic assessment)* se establece un tipo de diagnóstico comprensivo, holístico y dinámico del alumno inmerso en un contexto concreto. Recoge e interpreta información referente a profesores, familias, ambiente escolar, medio social, institución educativa y de todos aquellos ámbitos implicados en el proceso educativo, que son importantes para recoger una información lo más completa posible en orden a tomar decisiones educativas. Sobre todo, se pone el mayor énfasis en descubrir y comprender los procesos de adquisición y asimilación del aprendizaje más que en los productos o resultados y todo ello mediante una verdadera contextualización en el curriculum. Como indica Alfaro (1998) es una evaluación:

“Alejada de instrumentos artificiales que, por una parte, supone una toma de decisiones basada sobre la comprensión completa, global, significativa y real de los procesos de aprendizaje y de su significado; y, por otra, representa una visión holística de su progreso, de la construcción de sus aprendizajes, de sus experiencias en el desarrollo de los mismos e incluso de las actividades e interacciones con el profesor u otros compañeros. La “evaluación autentica” considera, pues, personas, familias, tareas y ambientes”

Una destacada importancia se está concediendo, dentro de estas nuevas alternativas emergentes, relacionadas con el diagnóstico, a el *Portfolio (Portafolios)*, del que han hecho entre nosotros algunas aproximaciones los profesores: Rodríguez Espinar (1997), Alfaro (1998), Corominas (2000), Padilla (2001), Sobrado (2002),... El portafolio puede considerarse como una variante del performance assessment, consiste en la elaboración de un protocolo o dossier en el que se reúnen y recogen ciertas informaciones, con carácter selectivo y de distinto tipo, referidas a un sujeto durante un período más o menos largo de su vida. La recolección de esta información se hace teniendo en cuenta unos criterios previamente adoptados, según la finalidad que se pretenda. En el portafolios se trata de reunir datos significativos y representativos del estudiante, capaces de aportar un mayor y mejor conocimiento de su evolución y progreso.

El portafolio incluye una gran variedad y riqueza de datos y contextos que generalmente se agrupan en torno a cuatro epígrafes: *autoconocimiento del sujeto* (personalidad, percepción de sí mismo, autoconcepto, motivaciones y preferencias...); *encarnación y desempeño de roles de vida*: personales, familiares, sociales, académicos, de ocio, diversión; *evolución escolar o académica* : estilo propio de aprendizaje, niveles de rendimiento conseguidos, habilidades de aprendizaje, capacidad de trabajo, motivación,...; *planificación profesional*: conocimiento del mundo laboral, información profesional, experiencias de ámbitos laborales, dinámicas de empleo,...

Todos estos nuevos enfoques, brevemente reseñados, seguramente que no puedan considerarse, de momento, nada más que como intentos de aproximación a unas nue-

vas formas de realización diagnóstica que algún día, tal vez, puedan llegar a consolidar unas nuevas posibilidades en las que se tengan en cuenta los procesos de pensamiento, los actuales diseños curriculares, los contextos y el desarrollo de la evaluación de los procesos exploratorios de recogida de información, Alfaro (1998).

Por lo que se refiere a las diferentes técnicas e instrumentos de diagnóstico, es de considerar que se están haciendo presentes distintos materiales que pueden beneficiar y mejorar las formas de su realización. Actualmente se están utilizando con provecho algunas estrategias cualitativas como: Tarjetas vocacionales, historias de vida, portafolios, ensayos libres autodescriptivos, notas de campo, parrillas vocacionales,... Es previsible que el diagnóstico vaya depurando algunas de las técnicas al uso y rodeándose de un aparato tecnológico nuevo que le conceda una mayor eficacia. Estamos con Dochy y Moerkerke (1997), citados por Alfaro (1997), cuando afirman que:

“Lo importante es buscar aproximaciones evaluativas alternativas, auténticas, que se centren en el contexto del aprendizaje y que utilicen una variedad de métodos: Tests globales, diarios, portafolios, proyectos, estudios de casos, simulaciones, uso de multimedia, computadoras, audio, vídeo, etc. Todo ello sin desestimar otro tipo de instrumentos evaluativos derivados de la contribución de teorías de la inteligencia, psicométricas, etc. Afirmando que la cultura evaluativa debe ser usada para transformar y desarrollar la instrucción y la educación”.

No cabe duda que el mercado editorial está ofreciendo amplios repertorios de tests, inventarios, escalas, cuestionarios, registros, pautas y escalas de observación guiada, etc. que pueden contribuir muy eficazmente a las tareas relacionadas con el diagnóstico. Sin embargo, cada vez más, es preciso poner en juego una buena capacidad selectiva en el uso de estos nuevos materiales y recursos porque no todos pueden presumir de la idoneidad deseable. Siguen existiendo algunos instrumentos insuficientemente traducidos y adaptados o muy endeblemente contruidos y validados.

Estas propuestas alternativas de diagnóstico están intentando una nueva forma de valoración educativa, algunas de cuyas características, según Sttings, citadas por Sobrado(2002) son: Proponer a los orientadores la construcción de opciones alternativas e innovadoras de diagnóstico; redefinir los conceptos de aprendizaje y rendimiento educativo y establecer opciones alternativas de diagnóstico de los procesos de aprendizaje escolar; dar entrada a la participación del profesorado en la evaluación educativa, tanto personal (diagnóstico individual) como la de procesos e instituciones (evaluación).

Siendo, muy frecuentemente, el diagnóstico una tarea mutidisciplinar en la que se dan cita una gran variedad de saberes y requieren la participación de variados especialistas o profesionales, una especial mención merecen las contribuciones que está recibiendo el diagnóstico desde el campo médico: Las aportaciones de la denominada neurociencia. Algunas técnicas actuales de exploración como la *Electroencefalografía (E.E.G.)*, la *Tomografía Axial Computarizada (T.A.C.)*, la *Magnetoencefalografía (M.E.G.)*, la *Imagen por Resonancia Magnética Funcional (I.R.M.F.)*, o la *Tomografía*

por Emisión de Positrones (P.E.T.),... Están siendo decisivas en la comprensión del funcionamiento neurológico con lo que ello puede llegar a significar en un futuro, no parece que muy lejano, de aproximación y conocimiento de los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje y la cognición humana.

Dentro de estas innovaciones metodológicas emergentes, merecen una mención especial las nuevas tecnologías aplicables al diagnóstico provenientes del uso de la informática que nos ofrece una gran riqueza de programas que facilitan la autoaplicación y corrección de pruebas y cuestionarios, los recursos audiovisuales como vídeos y grabaciones y, sobre todo, paquetes informáticos que están favoreciendo un tratamiento, cómodo y riguroso, de los datos y de la información diagnóstica. Pueden resultar muy útiles para el tratamiento y análisis de datos cualitativos programas como: ETNOGRAPH, de J. Seidel; HYPERQUAL, de R. Padilla; HYPERSOFT, de I. Drey; HYPEERSEARCH, de Hesse-Biber; NUDIST, de Lyn y Richards; QUALOG, de Shelley; AQUAD, de Huber; QUALPRO, de Blackman; TEXTBASE ALPHA, de Kristensen y Sommerlund; SPAD, de Lebart, citados por Marí (2001).

5. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Hemos afirmado más adelante que unos nuevos horizontes parecen abrirse para el diagnóstico. El horizonte es ese punto imaginario de convergencia en el que se funden la luz y la oscuridad. Hasta ese punto se proyecta la luz pero más allá de ese punto ya no se puede ver más y reina la oscuridad. El horizonte supone, también, una perspectiva de porvenir. Como horizonte y porvenir creemos que, a corto y medio plazo, es deseable que el diagnóstico, entre otros, presente cara y se enfrente a los siguientes retos:

1. Es preciso hacer una reconceptualización del diagnóstico o de la evaluación psicopedagógica, si se prefiere y justifica esta denominación. Será necesario aquilatar sus señas de identidad y quehacer en los nuevos campos y variable mencionados.
2. Sería importante configurar un modelo específico e integrador de diagnóstico, con señas de identidad propias, que supere lo más posible las dependencias de otras disciplinas. Dicho modelo debe ser elaborado desde la educación para la educación y con un enfoque netamente educativo o psicopedagógico.
3. Abierto a nuevos campos de exploración y unas nuevas unidades de análisis. Para lo cual se deberá investigar desde y para la evaluación sobre algunos de los constructos que deben ser definidos, depurados y validados, tales como: las inteligencias múltiples y, en concreto, con la inteligencia emocional, la competencia curricular, las diferentes variables presentes en las transiciones, el número, identidad y jerarquía de las habilidades sociales y de vida que hoy requiere una persona para jugar un buen papel en la sociedad.
4. Diseño, elaboración y adaptación de nuevos instrumentos rigurosa y debidamente validados y contextualizados.

5. Debe contemplar nuevos campos educativos hasta ahora poco abordados por el diagnóstico convencional, poniéndose al servicio y facilitando la integración, la interculturalidad, la atención a la diversidad,....
6. Hay que reivindicar una mayor presencia de esta disciplina en las titulaciones y planes de estudio, actuales y de los que se avecinan, en las nuevas titulaciones universitarias que hasta ahora lo han tenido bastante olvidado.
7. Se ha de potenciar la investigación propia y peculiar con proyectos, investigaciones y tesis doctorales, trabajos monográficos sobre el tema sin que se vea diluido en los contenidos de otras materias como parte o apéndice de las mismas.

Un número monográfico como el que dedica esta revista que llega a manos de verdaderos profesionales y especialistas interesados en esta disciplina, puede ser un motivo y estímulo para intentar entablar un debate capaz de depurar y ensanchar los actuales horizontes del diagnóstico en educación. Confío haber dado un insignificante paso para ello con las reflexiones expuestas que, sin duda, los lectores nos ayudarán a depurar y enriquecer.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro I. (1998). Tendencias en la Evaluación Psicopedagógica: Un Acercamiento a través del Ámbito de las Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 125-154.
- Alfaro I. (2001). El Tratamiento de los Errores en el Diagnóstico en Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 453-458.
- Álvarez Rojo V. (1984). *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla: Alfar.
- Anaya Nieto, D. (1994). *Introducción al diagnóstico en Orientación. Bases conceptuales y metodológicas*. Madrid: Sanz y Torres.
- Anaya Nieto, D. (2003). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Bassedas, E. y otros (1993). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Piados.
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Granada: Aljibe.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (1).
- Blin, J. (1984): *El conocimiento de uno mismo y de los demás*. Barcelona: Herder.
- Buisán, C. y Marín, M. A. (1987). *Como realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Carrascosa, M. y otros (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.

- Colás Bravo, P. (1990). Aplicaciones y Aportaciones de la Metodología de Investigación-Acción Participativa a los Programas de Intervención Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16).
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la Era Portafolio?. *Bordón*, 52 (4), 509-521.
- De la Orden Hoz y cols. (1994). Modelos de Construcción y Validación de Instrumentos Diagnósticos. *Revista de Investigación Educativa* (23), 1er. semestre.
- De Miguel Díaz, M. (1990). Metodología de la Investigación Participativa y Desarrollo Comunitario. En *La educación permanente. Perspectiva a nivel nacional e internacional*. Gijón: UNED.
- Dendaluze, I. (1995). Avances en los Métodos de Investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa* (26), 9-32.
- Dendaluze, I. (1994). "Diseños cuasi-experimentales". En García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en Educación Personalizada*. Madrid: RIALP.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). *Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: UNED
- Fernández Ballesteros, R. (1987). *Psicodiagnóstico*. (tomos I, II y III – 4ª edición). Madrid: UNED.
- Fernández Fernández, S. (1990). *Diagnóstico Curricular y Dificultades de Aprendizaje*. *Revista Psicothema* 2, (1), 2-4.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment and Intervention Program for Cognition Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gallego, D. J. y otros (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- García Llamas, J.L. (1994). Investigación Correlacional y Descriptiva. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas, y métodos de investigación en Educación Personalizada*. Madrid: RIALP.
- García Nieto, N. (1990). El Diagnóstico Pedagógico y la Orientación Educativa Unidos en un Mismo Proceso. *Revista Bordón* (2).
- García Nieto, N. (1999). *Proyecto docente e investigador para oposición a cátedra*. (Inédito). Madrid: Universidad Complutense.
- García Nieto, N. (1990a). "Diagnóstico Pedagógico", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- García Nieto, N. (2000). *Diagnóstico en Educación y Orientación Profesional. Proyecto docente e investigador*. Madrid: Universidad Complutense. (Inédito).
- García Nieto, N. (2001). El Diagnóstico en las Actuales Titulaciones de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa* 19 (2).
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. (2ª edición) Madrid: EOS.
- García Yagüe, J. (1987). *Diagnóstico pedagógico y técnicas de la orientación*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Piados.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Granados García-Tenorio, P. (2003). *Diagnóstico pedagógico*. Madrid: Dikisión.

- Lázaro Martínez A. (1999). Revisión de las Tendencias en la Evaluación Psicopedagógica. *Revista de Educación* (2),167-179.
- Lent, R.W. (2001). Vocational Psychology and Career Counseling: Interventing the Future. *Journal of Vocational Behavior* (59), 213-225.
- McFall, R.M. (1982). A Review and Reformulation of the Concep of Social Skills. *Behavioral Assessment* (4).
- Maganto J. (1996). *Diagnóstico en Educación*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Marín Gracia, M. A. y Buisan, C. (1986). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- Martínez González, R. A. (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Emotional intelligence*. En R.J. Sternberg (2000), *Handbook of intelligence*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Padilla Carmona, M. T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas*. Barcelona: Alertes.
- Parra, J. (1996). *Diagnóstico en Educación*. Barcelona: PPU.
- Riart Vendrell, J. (1996). *Funciones generales y básicas de la orientación*. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). *El portafolios: ¿Modelo de evaluación o simple historial del alumno?* En H. Salmerón (Coord.), *Diagnosticar en educación*. Granada FETE-UGT.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La Orientación Profesional*. Barcelona: Ariel.
- Salovey, P. y Mayer, J.D.(1990). Emotional Inteligence. *Imagination, Cognition, and Personality* (9), 185-211.
- Sanz Oro, R. (1996). *Tutoría y orientación*. Madrid. CDCS.
- Sobrado Fernández, L. M. (2002). *Diagnóstico en Educación: Teoría, modelos y procesos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sternberg, R.J. (1987). *Inteligencia humana. La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, R. (1966). *The measurement of environments*. En Anastasi (Ed.). *Testing problems in perspective*. Washington, DC: Americam Council on Education.