

Orígenes y Diseño de la Acción Diagnóstica en Educación (Perspectiva histórica desde los servicios de Orientación Educativa en España)

Ángel Lázaro Martínez

*A mi amiga Isabel Salvador, permanente entusiasta
del diagnóstico y la orientación educativa,
desde los orígenes de la institucionalización.*

RESUMEN:

En el artículo se comentan las incidencias y competencias de diagnóstico que se realizan en los distintos equipos y servicios de orientación educativa en España. Se parte de anécdotas respecto al origen y configuración de los Servicios de Orientación Educativa y su implantación desde diversas instancias, y la participación de destacados profesores en la creación y desarrollo de tales instituciones, hasta el momento actual.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico, Equipos de Orientación, Revisión histórica, Competencias diagnósticas, Orientación Educativa.

ABSTRACT:

Spanish Guidance Services's incidents and assessment competencies are analyzed from curiosities about the origin of Educational Guidance Services and their institutional development from historical perspective. The rol of relevant teachers and their contribution are explained from past to the present.

KEYS WORDS: Assessment, Guidance Services, Historical revision, Assessment competencies, Educational Guidance.

INTRODUCCIÓN

Diagnosticar es una función muy lábil que se concreta en el mero y sencillo análisis etimológico:

- *día* es un prefijo que tiene dos acepciones:
 - 1: a través del tiempo
 - 2: a través (por medio de) del unos recursos

- *gnosis* significa conocer o conocimiento.

Por tanto, de forma elemental y urgente, diagnosticar es *tener conocimiento de algo por medio de unos medios y a través del tiempo, tanto entendido como secuencia, como maduración y estudio de los resultados que se acopian*. Esta aproximación recoge el sentido de las diferentes definiciones de diversos autores o las que he extendido en otros textos.

Por otra parte, de forma genérica, diagnosticar puede ser aplicado tanto a lo pedagógico como a lo psicológico, lo clínico, lo mecánico o a otras tantas actividades que se ejecutan e indagan en el ámbito del conocimiento, tanto científico, como vulgar. Se matiza la acción diagnóstica por aquello que es objeto de estudio, por lo que substituye, dada la amplitud de la acción educadora, lo *pedagógico* o lo *psicopedagógico*, por *la acción educadora*. Así se entiende que *diagnosticar en educación es la acción que permite conocer, sistematizar y valorar científicamente, de forma acumulativa y continuada, los hechos y actividades educativas, tanto en su vertiente formal como informal, por medio de unos recursos y procedimientos que faciliten la toma de decisiones de intervención para la mejora del objeto/sujeto de estudio*.

Esta inicial aproximación al concepto de diagnóstico en educación podría ser completada con análisis enriquecedores de estudios epistemológicos, comparados, diacrónico-históricos o de fenomenología de la actividad. Pero, en esta ocasión valdría esta elemental definición para entender como se estableció como función propia de los equipos de Orientación Educativa en España.

Una primera inquietud que bullía en los organizadores de los tales instituciones, germen de la actualidad disparidad y diversidad orientadora de equipos, servicios, departamentos, gabinetes o cualquier otra denominación, era la de establecer una “red nacional” que facilitase el diagnóstico inicial de los estudiantes con el fin de asesorar la actividad educativa en los centros de enseñanza.

Este estudio pretende referir, comentar y destacar situaciones de reflexión sobre el origen y desarrollo de la actividad diagnóstico-educativa en España, más que ofrecer un análisis específico y una minuciosa compilación, de fechas, datos, histogramas, estadísticas o citas, Para ello se van a exponer anécdotas y vivencias en las que el autor tuvo la oportunidad de participar, dada su implicación en el origen y desarrollo generalizado de las actividades de Orientación y Diagnóstico en educación en España, tanto como aprendiz en departamentos de Orientación, en Madrid, dirigidos, entonces, por el Profesor García Yagüe, como por haber sido director del Gabinete de Orientación Educativa del

Ministerio de Educación durante la etapa de transición o como Inspector General de Orientación, a nivel del Estado Español (1977-1985). Por eso, a diferencia de textos más concienzudamente explícitos en la referencia de las fuentes, la experiencia y vivencia del autor se transforman en fuente básica, obviando las, a veces, engorrosas reacciones bibliográficas; es un estilo semejante a las “historias de vida” o relatos biográficos, tan utilizados en estudios etnográficos. Este estudio se semeja al artículo de José Mallart, publicado en la “Revista Española de Psicología”, en el que exponía su relato personal sobre la constitución y desarrollo de la psicología durante el siglo XX, tomándose a sí mismo como testigo privilegiado, definiéndose como “un aprendiz de psicólogo”; en ese artículo recogía su recorrido biográfico desde que estudió en Barcelona, Madrid (Escuela Superior del Magisterio), su vinculación a la Fundación Sierra Pambley (asociada a la Institución Libre de Enseñanza), o sus estudios realizados en Ginebra; posteriormente, relata su vinculación al Instituto de Psicología y Psicotecnia, y sus relaciones con Lafora, Germain y Mercedes Rodrigo, su depuración política en períodos franquistas, sus andanzas por Colombia y su retorno al mencionado Instituto y a la Sociedad Española de Psicología. Es un artículo jugoso y vital, en el que refiere el progreso de la psicología española y sus relaciones con personalidades como Simarro, Mira i López, Germain, Rosselló, Juarros, Yela, Pinillos... Similar, en estilo y frescura, es la forma expresiva de Fernández Huerta, en un artículo de la Revista “Educadores”, mencionando a José Ercilla, director de la publicación, recriminándole cariñosamente sobre la demanda que le hizo sobre el concepto global de la didáctica.

ORÍGENES DE LA ACCIÓN DIAGNÓSTICA EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Tan acostumbrados se está en el panorama científico a reclamar “indicadores de calidad” que avalen la científicidad de un texto o de una investigación que, basándose en citas, bibliografía, gráficos, cuadros, documentos, o desarrollos estadísticos, apenas se utilizan otras fuentes de valoración, subjetivas y contrastables, como la opción de lo vivencial de lo aprendido o desarrollado. Desmond Morris, además de darse a conocer por su honestidad y profundidad antropológica, destacó, en *El Mono desnudo*, que escribía sin citas ni referencias bibliográficas; o Hawking, el conocido autor, en *Historia del Tiempo*, señaló que lo escribía sin incluir ninguna fórmula, lo cual no mermó ni la profundidad ni la brillantez de su pensamiento. De la misma forma, intentamos comentar lo solicitado sobre el Diagnóstico desde los Servicios y Equipos de Orientación Educativa.

Aportaciones básicas y aplicadas

Sería presuntuoso y exagerado afirmar, como se señalaba a comienzos de los setenta, que antes de la institucionalización de la Licenciatura de Psicología (1ª promoción en la Universidad Complutense, en 1971), lo que se había hecho en España eran meras experiencias esporádicas de “testómanos” aficionados a la psicología, sin profundidad

científica. Dicha exageración, por no señalar “boutade”, fue expresada en muchas ocasiones, antes y después de los 70’; eran afirmaciones presuntuosas y soberbias, despreciando lo que anteriormente habían aportado, por ejemplo, Simarro, Blanco, Mira i López, Lafora, Mallart, Rodríguez Vicente, Germain, Rodrigo, Pinillos, Yela, G^a Hoz, Ayuda, Zaragoza, Secadas, García Yagüe y tantos otros. Diversos autores han incidido sobre los “precursores” del Diagnóstico y la Orientación en España antes de la explosión de la psicología y de la pedagogía experimental a finales del XIX, desde los estudios de Wünder. Cabe remitir a las aportaciones de Benavent Oltra, de la Universidad de Valencia, en su voluminosa obra sobre el origen y desarrollo de la Orientación en España, como a las publicaciones de García Yagüe, de la Autónoma de Madrid, y de Bisquerra, de la Universidad de Barcelona. Todos ellos, entre otros, destacan las peculiares y casi intuitivas aportaciones de autores como Vives o Huarte de San Juan, que resaltaron la necesidad de realizar diagnósticos de las personas, para asesorar y/o planificar la toma de decisiones, tanto a nivel personal como institucional, en el ámbito académico y en lo profesional.

Aportaciones que, paulatina, aisladamente, durante siglos, van aglutinando nuevas focalizaciones sobre la medida y evaluación de la psique, siguiendo innovaciones y percepciones, a semejanza de lo que ocurre en el resto de Europa. En el XIX, se van introduciendo las polémicas sobre la frenología, el darwinismo, la psicofísica, el psicoanálisis, ... Mata, por ejemplo, divulgó las inquietudes sobre los nuevos modos para afrontar los estudios científicos, como reflejo hispano de las polémicas entre lo *científico-espiritual* y lo *científico-experimental*.

Durante el siglo XX, se realizan empeños, ya más congruentes con los principios experimentales, que difunden autores como Blanco, impulsor del primer Laboratorio Antropométrico en la Escuela Aneja de Magisterio, en Madrid, o como Simarro, creador del primer Laboratorio de Psicología Experimental, en el seno del Museo Pedagógico Nacional, organismo promovido por *institucionistas* (Institución Libre de Enseñanza), similar a los creados en París, Londres o Berlín.

Más adelante, se localizan esfuerzos de otros entusiasmados, que fomentan instituciones como los Institutos de Psicología de Madrid y Barcelona, y se convierten en *quijotes en un país de penuria*, que organizan, por los años 20’, Congresos internacionales, editan o publican artículos en revistas especializadas, o traducen libros, instalan consultorios, promueven asociaciones...; un ejemplo de esta vorágine de iniciativas es la frecuente irrupción del catalán Chleusebairgue, con publicaciones como *Psicología del trabajo profesional* o su clásico *Fundamentos, Teorías y procedimientos prácticos de la Orientación Profesional*. Por otra parte, en el plano académico, diversos expertos, se preocuparon por encontrar procedimientos para valorar objetivamente conductas escolares; Mira i López, además de su famoso *Manual de Orientación Profesional*, que inició en España, también se preocupó por establecer sistemas de diagnóstico y asesoramiento en el estudio para el niño que no aprende; por su parte Galí, con la publicación de *La medida objetiva del treball escolar*, contribuye a la elaboración de un elenco de pruebas para diagnosticar los aprendizajes y aptitudes básicas de los escolares, precedente de otros vademécums, como el de García Hoz (*Manual de tests para la escuela*), tan difundido después de la conflictiva bélica nacional. En aquellos momentos, primer ter-

cio del siglo XX, el interés por la psicología clínica también suscitó encendidas polémicas, sobre los discutidos procedimientos diagnósticos de la psicología clínica y los tests proyectivos, como el Roschard, que acapararon virulentas discusiones sobre el uso y abuso de los tests y quiénes deberían utilizarlos e interpretarlos, mínimo eco de las revueltas anti-tests que se localizaron en otros países. Tal era el prestigio de algunas iniciativas institucionales o de algunos investigadores y profesores que, como se ha indicado antes, se celebraron diversos Congresos Internacionales en torno a los años 20'. Por otra parte, la dedicación e impulso de Mira i López fue extraordinario, tanto cuantitativa como cualitativamente, si se compara con la penuria de otras aportaciones en la época. Emilio Mira, tanto en su etapa española (hasta 1936) como en la americana, fue muy difundida, reiterando lo expresado anteriormente, tanto por su carácter divulgador como investigador, pues aportó pruebas de gran interés diagnóstico (*test miokinético*, citando un peculiar y conocido ejemplo original) o pautas para el asesoramiento orientador (el niño que no aprende, Orientación profesional). Años más tarde, con motivo del centenario de su nacimiento, organicé, en la Universidad Complutense, unas jornadas conmemorativas, en las que intervinieron los profs. García Nieto, García Yagüe, Pertejo, Díaz Allué, López Franco y Oliveros, entre otros, semejante a las que en paralelo se organizaron en la Universidad de Barcelona.

Después de la Guerra Civil, la reconstrucción de las actividades diagnósticas fue, como en tantos otros sectores del ámbito intelectual española, ardua y compleja, dada la diáspora de los diversos especialistas y la desconexión entre los de “fuera” y los de “dentro”. En el interior, la preocupación por el diagnóstico se caracteriza, inicialmente, con la adaptación y elaboración de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación de la persona, aproximándose a la revisión de los modelos de intervención, hasta los años 70', destacando el impulso de entusiastas apasionados, con grandes preocupaciones teóricas y aplicadas, como Yela, Pinillos, Secadas, Forteza, Siguán, Yagüe... Es un período de constantes esfuerzos y concreciones: se inician, o reinician, los estudios universitarios de Pedagogía y de Psicología; con diferentes trayectorias y obviando diferentes procedimientos burocráticos; se crean asociaciones científicas; se realizan diferentes congresos y reuniones internacionales o se comienza a mantener contactos con los centros de otros países en centros e instituciones extranjeros como Francia, Inglaterra, Estados Unidos.

Por lo menos era injusto y exagerado, mantener corrosivamente, como algunos hicieron años después, que toda estas actividades apuntadas anteriormente, desde comienzos del siglo XX, especialmente desde los 40', solo eran manifestaciones de preocupaciones e iniciativas que no profundizaban en lo científico, convirtiendo la polémica en un enfrentamiento de estilos y enfoques sobre cómo concebir la acción diagnóstica y su aplicación; era una manera de irrumpir, estrepitosamente, con calidad y fuerza, en el panorama psicológico y pedagógico español, removiendo la placidez, la rutina y el adocenamiento al que parecía que se estaba abocado. Era un proceso generacional parecido al que, por los años 20', promovieron Lorca, Dalí y Buñuel, desde la Residencia de Estudiantes, de Madrid, elaborando un catálogo de *putrefactos* (escritores anteriores), cuyo símbolo y líder consideraron que era Juan Ramón Jiménez, mantenedores de un estilo arcaico y ñoño. *Putrefacto*, en el ámbito psicológico y pedagógico, era lo anterior; corriente educativa, en terminología de Rosselló, que terminó, décadas más tarde, conviviendo con lo

criticado, según el desarrollo dialéctico-hegeliano, de síntesis de las ideas. Pero en ese momento, si se simboliza en una fecha (1970) se producen diversos acontecimientos científicos, sociales y políticos, que provoca una nueva etapa, que se mantiene hasta, por lo menos, el 2000, como una *institucionalización y expansión definitiva*.

Conjunción de las corrientes diagnósticas: científica, social e institucional

Al comienzo de los años setenta, como símbolo de estas retahílas de descalificaciones, cabe reseñar que se definió que la “testomanía y la cuantofrenia”, como señalaba Sorokin, eran los descriptores de la actividad psicológica española antes de 1970, en una conferencia impartida en el acto inaugural del curso académico, en el salón de actos de la Sociedad Española de Psicología, presidido por Yela y García Yagüe. Sin embargo, superando dichas anécdotas y banalidades, como señalé en otros escritos anteriores, en la evolución de las aportaciones de lo científico básico hacia lo aplicado, se cristaliza una conjunción entre lo profesional y lo social, distinguiéndose tres corrientes, de origen temporal secuenciado, pero de desarrollo inicial asincrónico y, posteriormente, paralelo:

- una corriente se refiere a las *aportaciones científicas*, que se inician mucho antes, debido a los interrogantes que propulsan las investigaciones;
- otra se manifiesta en las *demandas sociales* que, ante la presión de diversos colectivos, ansían y reconocen la utilidad de las aportaciones científicas para resolver situaciones cotidianas (dificultades, intervenciones institucionales, clasificación y selección profesional, diagnosis de anomalías y trastornos clínicos,...), lo que provoca
- una tercera corriente de *institucionalización* académica y social con el establecimiento de redes administrativas, científicas y sociales

Las tres corrientes se ajustan paulatinamente, de forma que se van interrelacionando cuando cada una alcanza un grado de consolidación permanente, focalizando su actividad para dar respuesta a los intereses y demandas sociales, lo que contribuye, a su vez, a la configuración de las otras dos. En España, cabría entender que este ajuste cristaliza a partir de la Ley General de Educación de 1970, y comienza a concretarse en 1977, desarrollándose en plenitud con leyes y disposiciones posteriores (LODE, LOECE, LOE...), hasta alcanzar, en la actualidad, con el despliegue autonómico, un grado de institucionalización y servicio social de gran amplitud.

En los momentos presentes, albores del siglo XXI, se dispone de diversas redes de Orientación Educativa (que dependen de los diferentes gobiernos autonómicos, de administraciones locales, o de organizaciones privadas), que han diversificado sus funciones, competencias y actividades de forma atractiva y enriquecedora, en los diversos niveles de enseñanza, adoptando denominaciones peculiares: servicios, equipos, gabinetes, consultorios... En la tesis de Josefa García, que tuve la oportunidad de dirigir, se realizaba un estudio comparado y analítico del desarrollo legal en las diversas Comunidades Autónomas, en el período 1970-1990. Se comparaban, entre otros

objetivos, la organización y dependencia, las funciones, actividades, selección y formación de los orientadores,... concluyendo que la disparidad de focos de los sectores analizados estaban en relación, entre otras, con las siguientes variables:

- oportunidad política
- enfoque teórico
- demandas sociales para solventar problemas de aprendizaje
- demandas de profesionales, en función de desempleo
- demanda de valoraciones de personas con discapacidad

El origen de los “Equipos” fue muy concreto y preciso. Con anterioridad, en diversas disposiciones legales, se podría rastrear que se había fomentado la constitución de Gabinetes de Orientación y/o Diagnóstico, focalizados en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de facilitarles su integración instructiva y formativa en las actividades escolares. Pero las iniciativas anteriores fueron empeños parciales y un tanto frustrados. Quizá, podríamos señalar que el esfuerzo que se inició en 1977, con la publicación de la disposición sobre los SOEV, fue una línea de institucionalización que ha se mantenido con continuidad y amplitud hasta la actualidad.

Con anterioridad, y también como desarrollo de la Ley General de Educación (1970), se pretendió impulsar los Departamentos de Orientación en los Institutos de Bachillerato, impulsores del asesoramiento para alumnos de COU (Curso de Orientación Universitaria). En dicha propuesta, intervinieron los profs. González Marcos y Díaz Allué, lo que permitió elaborar una disposición que especificaba la funcionalidad y competencias del indicado departamento, y su conexión con los departamentos didácticos en las sesiones de valoración. Pero la dificultad de su extensión fue, entre otras razones:

- se planteó como una experiencia, de un curso de duración, (al terminar el período de experimentación, no se divulgó ningún informe ni se propuso ninguna continuidad, por lo que el empeño se frustró)
- no se planificó ni se especificó ninguna partida económica para la adquisición de material psicopedagógico de diagnóstico e intervención
- tampoco se definió qué profesionales se podrían encargar de la actividad con cierta competencia (aunque se indicaba que esta función podría ser desempeñada por pedagogos, psicólogos o personal idóneo; de hecho, en algunos institutos, a juicio del claustro, se dedicada una cantidad económica para el desempeño de tales actividades y se encargó estas acciones a algún voluntarioso profesor –generalmente de filosofía, de humanidades o, en su defecto, al que debía que completar su dedicación docente–)

También en diferentes disposiciones, a partir de la Ley General, se hacían alusiones a las actividades de orientación y diagnóstico. Por ejemplo, en los libros de escolaridad de educación básica, se señalaba que los tutores, en las páginas finales, al con-

cluir el nivel educativo, formularan “un consejo de orientación académica”, asesorando sobre la posible continuidad escolar ante la diversidad de los estudios.

Entre estos antecedentes legales se localiza, en reglamentos y normativas anteriores, tanto de educación primaria como de bachillerato, articulado proponiendo a los centros educativos que se constituyan departamentos de orientación para diagnosticar a los escolares y asesorarles en sus problemas de aprendizaje. Aunque se expresaban más intenciones que propuestas realizables, por lo menos anunciaban la pretensión de institucionalizar iniciativas que, en ocasiones, llegaron a cristalizar, debido al empuje de algunos profesores, como el caso del Instituto “Ramiro de Maeztu” de Madrid.

También es destacable, en este período (1940-1970, aproximadamente), los esfuerzos que se realizaron en los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia o en las denominadas Universidades Laborales.

En tales Universidades Laborales (posteriormente, Centros de Enseñanzas integradas), una peculiar organización de la época del Ministro Girón, a finales de los 40’ y comienzos de los 50’, que pretendía fomentar el estudio entre la clase trabajadora, se establecieron Gabinetes de Orientación Educativa y Diagnóstico, realizando informes exhaustivos de todos los alumnos, con el fin de orientarles a las especialidades profesionales más adecuadas. Fue una importante contribución, desde la perspectiva del fomento e institucionalización diagnóstica, salvando los sesgos que imprimía y condicionaba la estructura político-social de la época, destacando, especialmente, el de Zaragoza, dirigido por Gavín, y el de Tarragona, dirigido por Sanvisens, posteriormente destacado catedrático de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Los Institutos de Psicología tienen una tradición de mayor extensión temporal desde antes de la guerra civil, en conexión con el Instituto de Reeducción de Carabanchel (Madrid). Mallart, en su artículo anteriormente comentado, señala los orígenes del Instituto y su personal vinculación, desempeñando funciones de investigador, debido a una curiosa permuta con Pedro Roselló, que ocupó la plaza que él había obtenido en el BIE (Oficina Internacional de Educación de Ginebra, posteriormente integrada en la UNESCO). Dicho Instituto, en el colaboraron Lafora y Germain, fue pionero de gran cantidad de investigaciones y propulsor de otras muchas iniciativas. Su actividad coordinadora y propulsora de esfuerzos fue similar al que se instauró en Barcelona, tal como refiere G^a Yagüe en diversos artículos, lo que fomentó el interés por la acción diagnóstica –evaluatora– orientadora entre los intelectuales de la época. Después de la contienda española del 36-39, ante la ausencia de Germain (realizando estudios por Europa) y la marcha de Rodrigo, Mallart ocupó la dirección, de forma desinteresada, ingenua, responsable y bondadosamente, tal como era. En el Diccionario de Pedagogía Labor, de Sánchez Sarto, hay un artículo de Mira i López, encomiando estos aspectos y la labor psicológica y pedagógica de Mallart, entonces joven promotor de la *psicotechnica* en España (como lo fue Barnés en la pedagogía divulgando la *paidotecnica*).

Posteriormente, bajo la dirección de Germain, el Instituto, que cambió en diferentes ocasiones de denominación, fue el encargado de coordinar una red nacional de institutos provinciales, con sede en las capitales de las provincias. Fue un intento frustrado porque se llegó a institucionalizar solo en algunas, destacando, por su pujanza e

iniciativas diagnósticas, el de Pamplona. Pero constituyeron, especialmente el de Madrid, un referente de cierto prestigio: Germain fue durante once años presidente de la AIOSP (Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional), se celebraron en su sede diversos Congresos internacionales –entre ellos el I y II Iberoamericano de. Orientación–, diversos encuentros nacionales y fue sede de la Sociedad Española de Psicología y de la Revista Española de Psicología.

En el plano operativo de la acción diagnóstica hay que reseñar que los Institutos tenían encomendado la selección psicotécnica de los futuros conductores de automóviles, lo que les permitía un cierto mantenimiento económico. Por otra parte, una de sus funciones era el diagnóstico y orientación de alumnos, por lo que tal actividad, entendida como de “consulta”, se mantenía el carácter propio de los institutos, en su vertiente académico-educativa, aunque “sus listas de espera” eran muy desesperantes, dado la excesiva tardanza para ser atendido. En esta específica función de un instituto de psicología aplicada, destacó el esfuerzo, dedicación y competencia de Pilar García Villegas, vocal durante muchos años de la AIOSP y Presidente de la primera Asociación Española de Orientación, de la que fui socio fundador y vocal-directivo durante una década.

También cabría señalar el prestigio mantenido, pero frustrado en sus propósitos iniciales desde antes de la guerra civil, como tantas otras iniciativas en España, de la Inspección médico-escolar, diseñada para localizar alumnos con deficiencias y dificultades para aprender. Desde Rodríguez Vicente, antes de los comienzos, hasta Valtueña, inspector coordinador nacional por los años 70’, los inspectores médico escolares superaron su carencia de medios con sus aportaciones técnicas y sus escritos e investigaciones.

La explosión por la extensión diagnóstica y la acción orientadora, en los 60-70’, como medios complementarios de la acción educativa propició la creación de diferentes equipos y servicios, como los *Municipales*, sobre todos en Madrid, Barcelona, Valencia y algunas áreas de Andalucía y Euzkadi que, dependientes de Ayuntamientos o de iniciativa privada (colegios privados, centros coordinadores de congregaciones religiosas, asociaciones de padres y madres de alumnos en colegios públicos) fomentaban la localización e intervención con alumnos con Problemas de aprendizaje. Destacaron los Institutos Municipales de Madrid (Villarejo), Barcelona (Ayuda) y Valencia (Zaragozá) que realizaron labor de difusión y potenciación divulgadora del diagnóstico, sobre todo el educativo, publicando libros y revistas, de alcance reducido, pero de gran valor técnico y recopiladores de actividades e instrumentos.

Desde la Administración Central se siguieron impulsando la creación de nuevas redes de orientación: así surgieron los Equipos Multiprofesionales, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, con una planificación intencionadamente equilibrada y constituida por diversos especialistas, que ejercían su acción pretendiendo localizar aquellos alumnos susceptibles de educación especial y diferenciada.

Todos estos antecedentes, tanto de institucionalización como científico, reflejan una cierta profusión de la acción diagnóstica antes de la efervescencia institucionalizada a partir de los años 70’.

A la iniciativa de Blat Gimeno, Director General de Ordenación Educativa en 1977, diversos profesores (G^a Yagüe, M^a Angeles Galino, principalmente) me incluyeron entre los posibles expertos que podrían fomentar la concreción de la institucionalización de Servicios de Orientación Educativa en España, desde el Ministerio de Educación. Blat, que se reincorporaba a la Administración Española después de una larga y brillante carrera como pedagogo en la UNESCO, interpretó que, a semejanza de Francia, era indispensable que se creara una red de Servicios de Orientación e Información académica, concretando algunos artículos de Ley General de Educación (artº 14), y aplicando el derecho del estudiante a la asistencia de la actividad orientadora durante la escolaridad.

Después de varias consultas y seminarios de expertos (G^a Yagüe, Isabel Salvador, entre otros) que, desde sus conocimientos y experiencia, señalaron las funciones, competencias y tareas de los orientadores escolares y profesionales, se redactó un texto breve y conciso señalando la configuración de los SOEV (Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional)...

La primera dificultad que encontramos es la escasez de recursos pues que la administración educativa, genéricamente, pretende, en todas las épocas, realizar innovaciones o reformas, disponiendo solo de la creatividad de los participantes, de su buena voluntad y tiempo, pero con escasos o nulos recursos económicos; se cifraba el éxito de la iniciativa en la elaboración de diseños curriculares o en planificación de actividades que debían concretar los profesores y las editoriales; el esfuerzo económico se polariza en construcciones, sueldos y subvenciones (casi nada a innovaciones o investigaciones aplicadas). Como decía Ángel Ganivet en sus *Cartas finlandesas*, que en España aun no se había comprendido que la legislación no servía para crear nada, sino para ordenar y regularlo lo creado. Y lo escribía en 1898, año de su muerte.

EXPANSIÓN Y DIVERSIDAD DE FUNCIONES DIAGNÓSTICAS

Desde finales del XX, se está en una situación crítica en la historia del diagnóstico, con nuevas demandas, tanto sociales como técnicas y deontológicas, a las que se añaden dificultades de carácter académico, técnico y económico, que intentaremos subrayar. Este periodo, está caracterizado por las siguientes polémicas:

- búsqueda y desarrollo de alternativas de indagación diagnóstico, con profusión de técnicas y procedimientos
- estructuración del diagnóstico, presentando oscilaciones y confusiones, según la intensidad que adquiriera el modelo hacia lo social, psicológico o pedagógico.

profusión de técnicas y procedimientos diversos, a veces inconexos e incoherentes en su visión holística, a los problemas demandados por los núcleos socio-educativos (padres, profesores, alumnos..), generando contradicciones e incoherencias.

Pero, en líneas generales, podemos señalar como características básicas las siguientes:

- El Diagnóstico en Educación es una fase del proceso educativo, inserto en los planteamientos teóricos sobre la educación.
- Las tendencias de la ciencia experimental son asumidas y adaptadas a los diversos ámbitos pedagógicos (teoría, método, organizaciones escolares, cuestiones técnicas), con el fin de mejorar científicamente la realidad educativa;
- La preocupación por realizar una educación adaptada a los intereses y necesidades de la persona promueve el desarrollo del Diagnóstico en Educación, a través de métodos experimentales en los que se utiliza la medida (Conexión con Psicología y Pedagogía Experimental), en función de la diversidad de los sujetos o grupos (Pedagogía Diferencial).
- Esta preocupación impulsa el método de los tests como el más adecuado para analizar aptitudes de los escolares y sus dificultades de aprendizaje (Conexión con la Educación Especial y la Didáctica)
- El Diagnóstico en Educación se concibe como necesario para ayudar a los escolares en sus problemas y toma de decisiones, conectado, por tanto con la Orientación Educativa.

Este planteamiento enlaza con la situación actual en la que se mantienen y se agudizan las crisis y las polémicas. Es un periodo de escepticismo ante la aplicación indiscriminada de instrumentos diagnósticos de medida, pues se generaliza la desconfianza ante el abuso de los test y su aplicación masiva. Es un momento en el que se impulsan nuevas técnicas y los procesos de medida adquieren mayor rigurosidad. Por otra parte los instrumentos suavizan su rigidez y adquiere protagonismo las técnicas subjetivas de los cuestionarios e inventarios, con la pretensión de clasificar rasgos de conductas.

Alternativas diagnósticas en educación a comienzos del siglo XXI

La precedente panorámica diacrónica del Diagnóstico en Educación permite comprobar cómo se han ido cristalizando, hasta la actualidad, los problemas diagnósticos que se manifiestan como más palmarios, y las soluciones aportadas como las más significativas en el entramado reticular de procedimientos, técnicas, programas, servicios y métodos que se han ido ofreciendo y que han sido mejor aceptadas, por sus soluciones, por los demandas sociales y profesionales. Como corolario de lo anterior cabe señalar que durante el siglo XX se han ido acumulando problemas y soluciones, como una constante permanente desde el origen y constitución del diagnóstico en Educación.

En conjunto, las aportaciones de solución pretenden, por una parte, superar esquemas tradicionales de diagnóstico, y por otra, bien ofrecer soluciones a problemas técnicos, bien ampliar el campo de estudio del Diagnóstico en Educación. Algunos de

estos empeños, a pesar de su indefinición, se engarzan con los problemas y opciones para consolidar el diagnóstico durante el siglo XXI. Este desarrollo permitirá perfilar las cuestiones claves respecto *a qué, por qué, para qué y por medio de qué se ha de diagnosticar en educación.*

Los motivos de estudio en el Diagnóstico se concentran en el proceso de indagación del sujeto o de la entidad de análisis. Desde un planteamiento clásico, se aúnan las inquietudes teóricas con el carácter aplicado y terapéutico que reclama toda actividad diagnóstica. En función del *diseño diagnóstico*, cabe elegir el *procedimiento, la técnica y los instrumentos* adecuados, para *obtener información relevante, reelaborarla y realizar una devolución*, con sugerencias y/o pautas de intervención.

El diseño dependerá del enfoque y modelo de procesos de formación humana y de las pretensiones educativas, formalizándose, paulatinamente, un predominio socio - científico, del *paradigma* (en teorías de Kühn). El caso es que afrontar el problema de la acción diagnóstica implica, tal vez, en los comienzos del siglo XXI, dos posibles abanicos de actuación:

- La Renovación de los objetivos diagnósticos, esto es delimitar el qué se debe estudiar y diagnosticar, lo que conduce a analizar el diagnóstico de *las competencias*, delimitando que se entiende por competencia, para qué se es competente, junto a otros interrogantes psico-pedagógicos a desvelar.
- Revisión de procedimientos, técnicas, métodos y procesos de indagación, comprensión y explicación diagnóstica

Renovación de objetivos diagnósticos

Cabe señalar una serie de puntos de partida que caracterizan el propio cometido del diagnóstico, de los que señalamos los siguientes:

- todo diagnóstico se basa en la medida directa o indirecta de atributos, rasgos, factores, dimensiones o manifestaciones de algo en un contexto.
- el diagnóstico debe estar abierto a la utilización de múltiples metodologías de obtención de información
- todo diagnóstico debe poner de manifiesto potencialidades o limitaciones
- el diagnóstico debe perseguir la identificación y clasificación de lo diagnosticado.
- en todo diagnóstico debe intentarse una explicación causal
- la medida en diagnóstico y en orientación educativa está referida a una norma o a un criterio
- debe ponerse especial atención en la relevancia y adecuación de los factores a evaluar
- ha de evitarse la exclusividad de interpretación en función de experiencias pasadas centradas en el sujeto y dar un mayor énfasis a los factores ambientales que enmarcan cada situación.

A los anteriores cometidos, para los que se investigan nuevas opciones de acción diagnóstica, cabe añadir como mera formulación ejemplar, otras preocupaciones, aun de incipiente investigación, pero que pueden desplegar una amplia gama de estudios y soluciones:

A.- uno de ellos es la localización de un entramado **taxonómico de objetivos educativos**, y la subsiguiente de dificultades de aprendizaje, con su completa formulación sintomatológica, es decir de los TAXONES que definan una conducta global deseable, desde la perspectiva de lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo psicomotriz, lo actitudinal y lo conductual. Cada *taxón* entramado en un eje educativo de formación, debe definir, con estimación del grado de logro, un objetivo de diagnóstico.

Se trataría de una investigación compleja para facilitar el qué se va a diagnosticar, esto es, establecer una panorámica de ejes educativos (*subsiguientemente entrañaría, un grado y un ritmo del aprendizaje para cada objetivo, lo que aboca en la localización de dificultades de aprendizaje y su correspondiente explicación, esto es, su etiología y correspondiente intervención*).

B.- Por otra parte es imprescindible *conocer las* competencias de lo que se ha de diagnosticar, superando la estructuración clásica de la factorización, en la que se establece un perfil determinado, con arreglo a la concentración de la habilidad demostrada en una serie de estímulos presentados, generalmente en un test de papel y lápiz. El informe o bilan de competencias, tiende a establecer cuestiones determinadas respecto a la superación de esta problema de clasificación:

- Se supera el concepto de una exploración puntual y se ofrece un diagnóstico procesual, triangulando las técnicas de recogida de información.
- Se aporta un guía de seguimiento de la exploración, pautando y recogiendo cualquier procedimiento que aporte datos sobre el sujeto y sobre la competencia de estudio.
- Es un diagnóstico revisable, donde la información ofrecida sobre lo diagnosticado siempre es provisional y ofrece, por una parte, un carácter reflexivo y de seguimiento y, por otra, es de tipo acumulativo con las informaciones recogidas posteriormente.

Estos esfuerzos iniciados, de forma incipiente hace dos décadas, aun pendiente de consolidar, apuntan otras dos cuestiones diagnósticas:

- la localización de los *componentes fundamentales para la estructura de la personalidad o la localización de la competencia* para algo. El problema estriba en que se es competente para algunas cosas y que es complicado determinar de qué se compone la competencia de forma estable (aptitud, interés, la oportunidad social, la preparación técnica, el estilo personal, la experiencia sin confundirla con los años, la motivación y el incentivo ocasional...?).
- Es otro de los grandes retos del diagnóstico: *qué se diagnóstica y con referencia a qué?* (la tabla taxonómica de diagnóstico señalada anteriormente).

- otra cuestión se refiere a *de qué forma se diagnostica*, llegando a la superación del *testing*, pues se plantean otros procedimientos, más procesuales y de seguimiento como lo comentados anteriormente (el *assessment authentic*, el *performance*,...) como nuevas opciones de acción diagnóstica, que exigen mayor capacidad interpretativa, trabajo en equipo y actividades de control.

Este elenco de cuestiones pueden ser las prioritarias de las opciones de estudio que deben conformar la investigación diagnóstica en estos comienzos del siglo XXI y que, de algún modo, son continuación de los empeños que se están realizando para ofrecer una actividad diagnóstica en educación más acomodada a las necesidades que demandan los grupos sociales, más rigurosa, más precisa y más comprensiva y explicativamente humanizadora.

Algunos renuentes insisten en que el diagnóstico, siguiendo lejanas y vaporosas tendencias, tiene el cometido, como en la época greco-latina, meramente de describir, clasificar y ordenar lo analizado (especialmente si es la persona), dejando para otros ámbitos psico-pedagógicos, el diagnóstico de entidades (procesos, productos, ambientes...), el proceso de la valoración-evaluación. Este planteamiento, más arcaico que tradicional, ha sido superado, especialmente en el ámbito psicológico, desde los 70's, y no aborda el problema fundamental del mismo hecho diagnóstico, cual es el de *disponer, en psico-pedagogía, de una referencia de taxonomías de progreso educativo, es decir de un catálogo previo, jerarquizado y ordenado de situaciones de éxito formativo, vinculado a las competencias de la persona, su actividad y su contexto socio-formativo.*

Para responder a esa pretensión del nuevo orden clasificatorio convendría definir los logros, el dominio y competencia personal, lo que hemos denominado *taxones educativos*, que es el *núcleo concentrado de habilidades deseables de logro en una determinada dirección de desarrollo personal y social*; lo hemos denominado taxones porque deberían estar, como en todo proyecto educativo, *coordinados, secuenciados y jerarquizados*, y que se ofrecieran como un elenco de posibilidades de acción de carácter universal. Superando polémicas enconadas, uno de los problemas más acuciantes en el diagnóstico, reiteramos, es la posibilidad de elaboración de una taxonomía de conductas adecuadas, en vista al éxito escolar, o en aras de una perspectiva de mejor conocimiento de los problemas educativos.

Las taxonomías son clasificaciones ordenadas según un criterio de jerarquía, y con arreglo a unos ejes de especificación. Este intento lo aportó, de forma definitiva, Linneo, en el siglo XVIII y, en nuestro país entre otros, Mutis, con su clasificación taxonómica de las plantas en América.

- En primer lugar habría que definir y establecer los enfoques fundamentales del diagnóstico en educación. Posteriormente, en relación con las cuestiones anteriores, asumir que si el Diagnóstico se ha de realizar a personas incluyendo o excluyendo en el mismo, la diagnosis de sus contextos y procesos (institucio-

nes, programas, procesos o, productos, agentes, recursos). Para ello, aunque sea indirectamente, o existan controversias, sería conveniente un consenso, es decir, delimitar previamente que corresponde diagnosticar, cuál es el objeto de estudio: la persona, el contexto, el proceso, el resultado, la institución. Se debería considerar que las perspectivas se dirigen hacia «Diagnóstico en Educación, como acción global e integral, y no complementaria y parcelada.

- ❑ El aspecto más fundamental es el de establecer los **ejes taxonómicos**, es decir qué es lo educable y, por tanto, lo esperable como conducta educativa y, en consecuencia, objeto de diagnóstico; por ejemplo, sin que se aliente ninguna opción, convendría señalar ejes clasificatorios, como niveles cognitivos, nivel y expresión emocional, nivel de progreso curricular escolar, nivel de comportamiento escolar y adaptación de normas de socialización, o desarrollo de la decisión y autonomía personal. Estos ejes exigirían un desarrollo progresivo de las competencias asignadas a ellos, con especificación de las tareas y en su especificidad según ambientes diversos.
- ❑ Posteriormente, se han de establecer los **puntos de secuencia madurativa** en cada uno de los ejes y cuales son las manifestaciones tope, o tipo, o punto de corte de las tareas de cada uno de los ejes en cada rango del comportamiento escolar (alumno de 3, estudiante al finalizar un de ciclo formativo obligatorio, etc.) o en relación una dis-función (fenómeno-dis: disfemia, dislalia, discalculia, disortografía, etc.)
- ❑ Tal vez, en paralelo, cabría señalar lo sintomático de cada desarreglo escolar (disfuncionalidad, discapacidad, anomalía...), estableciendo el punto de corte de nivel correspondiente en cada dificultad. De esta forma se llegaría a una jerarquización de manifestaciones, o de los síntomas, que se acumulan en una patología pedagógica o educativa, siguiendo los pasos de conformación de los mismos. O desde otra perspectiva, por ejemplo, diagnosticar la funcionalidad entre los medios y los agentes educativos, el deterioro del clima escolar, el relativo esfuerzo para conseguir los mismos objetivos con la escasez de recursos y tiempos disponibles y accesibles, etc.

Quizá el esfuerzo básico de una clasificación taxonómica es delimitar las conductas susceptibles de diagnóstico educativo o pedagógico (bien de forma positiva; estudioso, el generoso, el erudito...), o negativa (el retrasado escolar, el disfuncional, etc) con sus tareas y dependencias . El objetivo es determinar la etiología del problema para presentar estrategias de intervención.

En conclusión, primero se debería aislar un comportamiento deseable en ambiente escolar o laboral o social y, posteriormente indicar qué manifestaciones de conducta son relevantes y significativas de una conducta, estimable y susceptible de ser medidas o apreciadas por observación o por procedimientos objetivos de medición de la personalidad.

Otros aspe importantes que ha de abordar el diagnóstico actual en Educación serían, entre otras:

- A.- La localización social sobre qué competencias se han de diagnosticar
- B.- Ofrecer alternativas procedimentales del diagnóstico en *Educación*
- C.- Relacionar lo humanístico con el enfoque neurológico
- D.- revisión de los conceptos de educación, diagnóstico y medida

CONCLUSIONES RESPECTO A LOS PROBLEMAS Y OPCIONES DEL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

El transcurso de las actividades diagnósticas durante el pasado y presente siglo, se ha sido enriqueciendo el propio concepto de diagnóstico, por otra parte, que ha estado en permanente configuración, debido al entrecruzamiento de técnicas, métodos y polémicas. No obstante, cabe destacar que en todo Diagnóstico en Educación existe una intencionalidad explicativa de un hecho, y que se desarrolla a través de un proceso. Estas notas iniciales nos enlazan con la inquietud científica, ya que dicho conocimiento pretende ser riguroso, preciso, objetivo y verificable, un conocimiento científico y aplicado, que requiere la asistencia de la pedagogía experimental. Sin embargo, la polémica surge al considerar que la aplicación de determinados procedimientos diagnósticos no reúnen las condiciones requeridas a todo conocimiento científico.

La acción diagnóstico en Educación está guiada por un mejoramiento de la persona, configurándose como el paso previo a toda intervención. Por ello, aunque su pretensión inicial sea descriptiva, le es preciso abocar cuestiones predictivas y facilitar en consecuencia, la toma de decisiones. Y constatar que la decisión es adecuada, exige que la acción diagnóstica continúe en permanente evaluación de la intervención

El objeto de estudio del diagnóstico, el acontecer educativo (véase cuadro), se manifiesta como complejo, lo cual ha incidido en el propio quehacer diagnóstico. A lo largo de la configuración histórica del concepto de Diagnóstico en Educación, existe una búsqueda de la especificidad del diagnóstico en el acontecer educativo. Inicialmente se centró en el aprendizaje cásico de los escolares, para realizar la medida de otras manifestaciones (contexto personal, ambiente escolar), que incidieran en el aprendizaje.

El estudio de las dificultades de aprendizaje se ha estimado como núcleo de la acción diagnóstica. Pero también se ha incluido, en épocas más recientes, la organización de dicho aprendizaje, entendido como el resultado de un proceso que facilita la toma de decisiones ante problemas. Un objetivo diagnóstico es considerar si dichas dificultades de aprendizaje son debidas a anomalías procedentes del sujeto, que le retrasen o impidan obtener aprendizaje, o a incompetencias o defectos de los procesos o características establecidas para facilitar dicho aprendizaje. Lo cual implica que el Diagnóstico en Educación amplíe su campo de actuación al estudio de las condiciones para aprender. Estas circunstancias implican al diagnóstico con otros sectores pedagógicos, como la Orientación Educativa, la Organización Escolar, la Didáctica o la Pedagogía Diferencial.

En ocasiones, esa búsqueda de la definición del objeto de estudio ha confundido el quehacer del Diagnóstico en Educación, que ha tendido, en ocasiones, a lo psicológico o a lo médico. Esta confusión se agudiza al emplear y asumir métodos comunes de explo-

ración. Sin embargo, el diagnóstico de otras circunstancias que inciden en el hecho educativo, como la valoración de programas, procesos o condiciones institucionales educativas, puede deslindar el campo hacia lo pedagógico, aunque surjan polémicas en torno a si el Diagnóstico en Educación debe reducirse o no al estudio del sujeto que aprende.

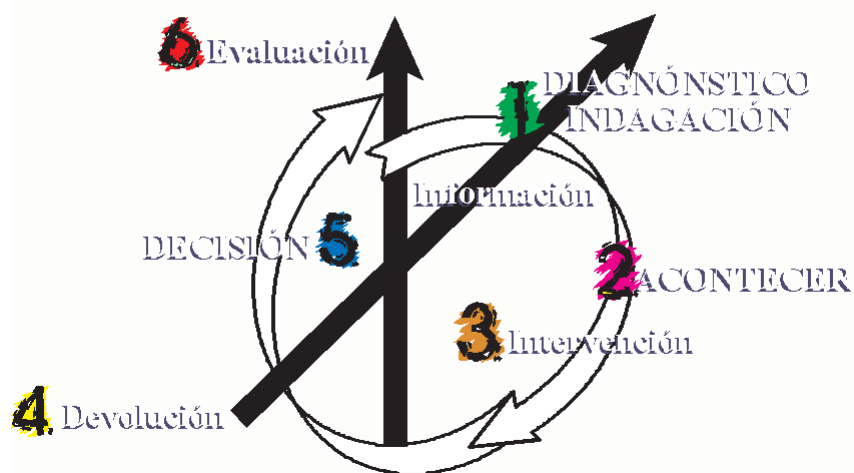
Por otra parte, el Diagnóstico en Educación concreta su acción al sujeto, por tanto es personalizada, pero se rige por la aplicación de leyes que faciliten el aprendizaje. Ese nivel de generalidad implica que el diagnóstico amplíe su actividad al estudio global del acontecer educativo, en tanto que la interacción con el contexto impulsa la educación de un sujeto concreto.

El estudio de la evolución del diagnóstico matiza su concepto como una actividad que pretende ser rigurosa en el conocimiento de los acontecimientos educativos. Se constata una tecnificación del diagnóstico, utilizando distintos procedimientos e instrumentos, congruentes con las alternativas teóricas o metodológicas señaladas. Esta obsesión por la comprobación a través de datos recogidos, ha impulsado el desarrollo de la observación y de la medida en el diagnóstico en general, y del pedagógico, en particular. Pero también ha suscitado críticas y reacciones sociales de rechazo.

No obstante, esta rigurosidad pretendida, al tener un carácter aplicado y como respuesta a las reacciones, ha suscitado también un orden ético necesario en toda acción diagnóstica, como en la difusión de normas técnicas, vademécum y códigos deontológicos.

En conclusión, el concepto de Diagnóstico en Educación, durante su desarrollo histórico, ha profundizado en su finalidad, añadiendo, a la medida y a la clasificación, las notas de predicción y evaluando la intervención así como los pasos del cambio de estado en el fenómeno educativo. Por otra parte y, casi como consecuencia, el concepto ha ampliado el campo de estudio al señalar como objeto tanto las dificultades como las condiciones para la intervención educativa.

Modelo de Orientación (A. Lázaro, 2001)



Ser Tutor Hoy y la Utopía de la Educación en Valores

Jesús Asensi Díaz

RESUMEN:

En este trabajo se realiza, en primer lugar, un resumen del desarrollo de la tutoría en España en el periodo que marcó la Ley General de Educación de 1970. El periodo posterior, a partir de la LODE y la LOGSE, desde 1985 hasta ahora, también es analizado con brevedad. Por último se plantean las nuevas directrices contenidas en la LOE, de 2006, sobre Orientación y Tutoría.

En la segunda parte de este trabajo se plantea qué son los valores y su tratamiento en la tutoría. Se analizan el papel que juegan la sociedad y las familias y la situación de estas respecto a los valores. Por último se plantea la dificultad de los tutores para abordar el tratamiento de los valores indicándose algunas líneas de intervención.

PALABRAS CLAVE: Áreas transversales –Consejo Tutorial de Orientación– Consumismo –Departamento de Orientación– Tutor –Tutoría– Valores educativos.

ABSTRACT:

In this work we expose, at first a resume of the support development in Spain that defined the General Law of Education in 1970. The next period, starting with the LODE and LOGSE, from 1985 until nowadays, is also brevely analysed. Finally we show the new directions of the LOE (2006), about orientation and support. In the second part of this work we present the support values and treatment. We analyse the role that society and family have and the situation of these compared to the values. Finally we present the difficulty that tutors to approach values treatments giving a few lines of intervention.

KEY WORDS: Transversal areas –Orientation tutorship– Consumism Orientation Department –Tutorship– Educative values.