

# **Fundamentación Psico-Didáctica de una Propuesta de Intervención Diagnóstica-Orientadora para los Docentes en el Bachillerato**

Adelicio Caballero Caballero  
María Luz Hernández-Pizarro Meijón  
María Ángeles Caballero Hernández-Pizarro

## **RESUMEN:**

En este trabajo se analizan las implicaciones entre Diagnóstico, Orientación Escolar y Educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, deteniéndose en el análisis de las posibilidades de mejora de los diseños curriculares de los profesores de aula desde las aportaciones de los Departamentos de Orientación.

**PALABRAS CLAVES:** Diagnóstico – Diseño Curricular-Evaluación – Enseñanza-Aprendizaje – Intervención – Investigación – Orientación – Profesionalización – Psico-Didáctica.

## **ABSTRACT:**

The aim of this essay is to analyze the relationships between diagnostic and educational and school guidance, focusing on teaching –learning processes. This process can be improved if teachers and counselors work together. School counselors must give support and help to teachers during all the teaching– learning process: design, development and evaluation.

**KEY WORDS:** Diagnostic, curriculum design, evaluation (appraisal), teaching- learning processes, educational research, educational guidance.

## 1. SOBRE EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE

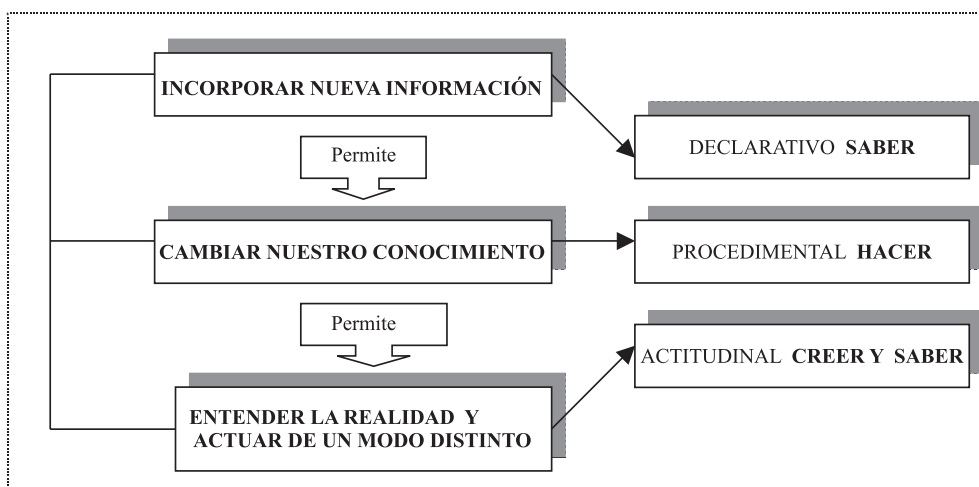
Aprender y enseñar son dos conceptos que concurren en cualquier referencia en torno a la acciones educativas, por eso no podemos enfrentarnos a la elaboración de una propuesta de intervención, surgida de un Departamento de Orientación Psicopedagógica para los profesionales de la educación en los diferentes niveles educativos, sin hacer alusión precisa, al significado que hemos de otorgar al concepto de aprendizaje.

### 1.1. Descripción general del proceso de aprendizaje.

Entendemos el aprendizaje como el proceso de cambio y reedificación de nuestras estructuras internas a partir del procesamiento adecuado de la información procedente del contexto sociocultural.

Una definición más extensa y comprensiva en la que poder apoyar el desarrollo didáctico de esta propuesta, es la de Monereo, C. (1993) y que presentamos de forma gráfica seguidamente:

ILUSTRACIÓN N° 1: ¿QUÉ ES APRENDER). Tomada de Monereo, C., (1993, 31).



### 1.2. Caracterización del aprendizaje adolescente y adulto.

Dado que los últimos destinatarios de nuestra propuesta son los adolescentes, conviene destacar algunos rasgos diferenciadores de los procesos de aprendizaje durante este período evolutivo, rasgos que además habrán de estar muy vinculados con las expectativas formativas.

Una de las características más significativas del aprendizaje adulto es el aprendizaje por la experiencia, modalidad que se ha considerado también bajo la denominación de aprendizaje autoregulado.

*“Forma de estudio en la que los que aprenden tienen la principal responsabilidad al planificar, llevar a cabo, y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje”.* (Caffarella, R., 1993, 30).

Existen además otros factores que caracterizan el aprendizaje adulto (Marcelo, C., 1996, 60):

- Los adultos se comprometen a aprender cuando consideran que las metas y objetivos de su aprendizaje son realistas e importantes.
- El aprendizaje de los adultos tiene siempre una implicación personal que deriva hacia el desarrollo de su autoconcepto y autoeficacia.
- Los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje; es decir, quieren implicarse en el diseño del currículum.
- Se niegan a aprender en situaciones impuestas, o en las que se cuestione su competencia.
- La motivación de los alumnos para aprender es interna, luego sólo es posible animar y recrear las condiciones que les motivan.
- El aprendizaje adulto se fomenta si el clima del aula es de respeto, confianza y preocupación.

En resumen, el profesor de Bachillerato debe entender, que no ejerce una influencia afectiva tan decisiva como la que se puede ejercer sobre alumnos en edad infantil. En el Bachillerato la naturaleza de la relación ya no es de dependencia sino de respeto mutuo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe fomentar o reforzar, desde una perspectiva profesional la autonomía. No obstante, la autorregulación del proceso de aprendizaje no es un mecanismo que se desarrolle de manera autónoma, ni es una adquisición evolutiva, sino un producto de nuestras funciones psicológicas superiores.

*“La autorregulación en el estudio no es una característica innata que algunos estudiantes tienen y otros no. Es un producto del aprendizaje, por consiguiente, es algo que se puede enseñar”.* (Monereo, C., y Clariana, M., 1993, 57).

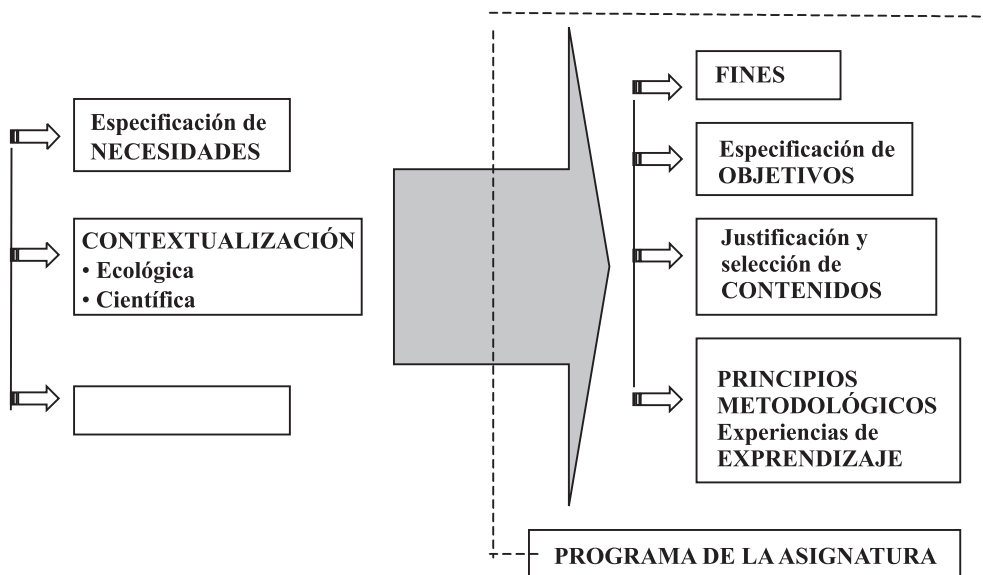
Los profesores deben saber, que ellos pueden desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje de sus alumnos.

Con esta breve reflexión, no es posible que hayan quedado despejadas todas las dudas al respecto; aún quedarían algunas preguntas en el aire y cuyas respuestas dependerían necesariamente de las soluciones didácticas, recogidas en las planificaciones para la acción docente.

La forma de organizar conscientemente nuestra intervención docente es conocida como “Diseño del Currículum”.

La elaboración de un Diseño Curricular supone una constante toma de decisiones sobre una serie de aspectos que, como se apreciará en la ilustración adjunta, van a constituirse en elementos de nuestro MODELO DE DISEÑO CURRICULAR

ILUSTRACIÓN Nº 2: MODELO DE DISEÑO CURRICULAR.



La elaboración y especificación de un modelo de Diseño del Currículum entronca directamente con las interpretaciones de lo que la enseñanza es (modelo de enseñanza-aprendizaje). Nuestra interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se halla más próxima a los modelos basados en el paradigma cognitivo-contextual, en el que se presta una atención especial a los procesos de aprendizaje del alumno y en la que el profesor actúa como mediador; desempeñar correctamente este papel supone proporcionar al alumno las ayudas necesarias para facilitar dicho aprendizaje.

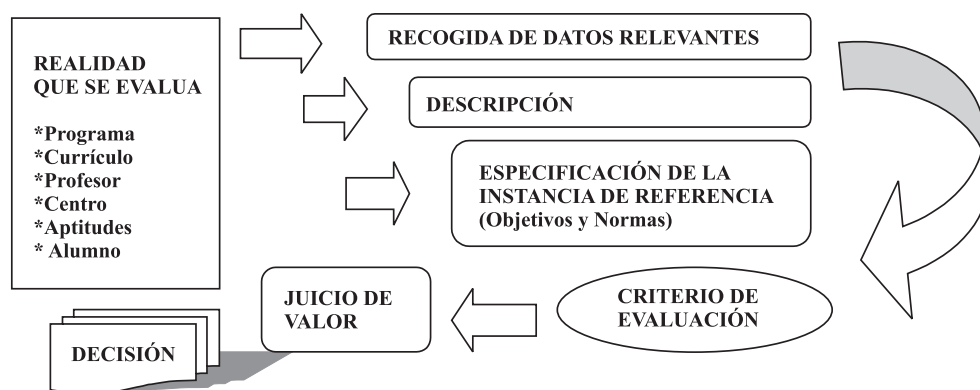
Como complemento de nuestra propuesta, incluimos un instrumento de diagnóstico de las estrategias de trabajo de los alumnos, nos referimos a nuestro Cuestionario ACHE 2006 en su última revisión informatizada, que permite una autocorrección inmediata en la que se señalan los aspectos del modelo de trabajo más necesitados de una actuación modificadora de las circunstancias personales de cada alumno.

Son las estrategias procedimientos y técnicas utilizadas de forma intencional para tratar la nueva información que, aunque inicialmente presentadas y propuestas por el profesor, deben ser utilizadas, seleccionadas y en su caso elaboradas o generadas por el propio alumno. En expresión de *Monereo y Clariana*:

*“Actos intencionados, coordinados y contextualizados, que consisten en aplicar una serie de métodos y procedimientos que median entre la información y el sistema cognitivo, con el fin de alcanzar su objetivo de aprendizaje” (Monereo, C. y Clariana, M., 1993, 27).*

Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesariamente han de ser objeto de evaluación. La evaluación es, en líneas generales, el examen cuidadoso realizado con rigor, de un currículum educativo, de un programa, o incluso de una política educativa.

### ILUSTRACIÓN Nº 3: MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR.



Existen por tanto distintos objetivos de evaluación, y casi todos ellos exceden las posibilidades y el propósito de esta propuesta. Como señala Lázaro, A. (1990), la evaluación se puede aplicar a cualquier hecho educativo que está en nuestra mano analizar, interpretar y valorar con rigor; en nuestro caso particular, los destinatarios del proyecto van a ser nuestros alumnos; o como dice De la Orden (1991):

*“Conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esa descripción, formular un juicio de valor por su comparación con un criterio o patrón, todo ello como base para la toma de decisiones”. (De la Orden, A., 1991).*

Es necesario diferenciar y decidir cuál va a ser nuestra modalidad de evaluación teniendo en cuenta otros criterios, además del objeto al que acabamos de hacer referencia. Nos estamos refiriendo a criterios temporales y teleológicos. La evaluación puede ser, desde estos criterios, inicial, continua y final; y poseer un carácter formativo o sumativo.

Aunque es nuestro deseo realizar una evaluación formativa y de carácter continuo, somos conscientes de las limitaciones personales y temporales impuestas por el contexto escolar, en el que se circunscribe esta propuesta; por ese motivo, y adoptando una postura más realista, preferimos hablar en términos de “estimación o valoración” de los aprendizajes de nuestros alumnos. Nos referiremos a este término en el mismo sentido en que lo hace Batanaz, L (1996):

*“El término assesment conlleva el significado de valoración, comprobación, estimación o apreciación de determinadas características de los sujetos y se realiza con fines de clasificación; forma parte de las prácticas habituales de los profesores para adaptar sus actuaciones didácticas a las características coyunturales que presentan los alumnos”.* (Batanaz, L., 1996, 70).

#### ESTIMACIÓN / VALORACIÓN DE SUJETOS.

(Según Choppin, B. H. 1990).

TABLA N° 1: Basada en información de Batanáz, L., 1996, 70)

Aplicable a sujetos <b>individualmente</b> considerados.
Puede llevarse a cabo de manera <b>formal o informal</b> .
Sus efectos se traducen en algún tipo de <b>expresión calificativa</b> del sujeto con el fin de situarlo en un determinado lugar de una escala.

Este es por tanto el término adecuado para analizar el rendimiento académico de los alumnos, que concluye generalmente con la asignación a cada sujeto de un número o código cualitativo (suspense o aprobado).

## 2. MODELO FORMATIVO.

### 2.1. Profesionalización del profesorado y de los expertos en educación para una educación de calidad.

La palabra calidad referida a un contexto comercial, es utilizada como reclamo hacia un determinado producto para que sea preferido a otro de menor calidad. Tendrá sentido hablar de calidad siempre que hayamos logrado cubrir las necesidades del mercado.

El concepto de calidad supone, por tanto, una selección de las necesidades que han de ser satisfechas así como del grado en que estas deben quedar cubiertas. Para cada contexto histórico y social se definen unos índices concretos de calidad.

Se ha cometido el error de entender la calidad de la educación como fin en sí misma, “como algo a priori”, cuando ésta ha de definirse y redefinirse en cada momento y para cada sociedad, porque es el seno de cada cultura donde se esculpe el modelo de hombre a cuyo desarrollo pleno ha de tender todo proceso educativo.

La educación será de calidad en tanto en cuanto ponga en marcha una serie de recursos y medios para lograrlo.

*“Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro, por ello, lograrlo, es un objetivo de primer orden en todo proceso de reforma” (Preámbulo de la L. O. G. S. E.)*

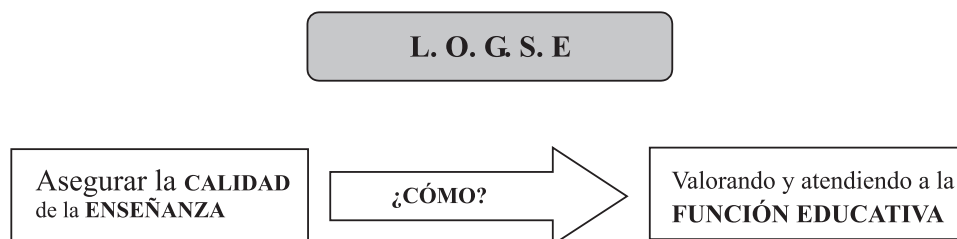
Consultando el texto de la L. O. G. S. E. podemos encontrar argumentos que confirman esta apreciación:

*“La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación:*

*— La modernización de los centros (...) - La consideración social de la función docente (...) - La valoración y atención a su cuidado (...); Son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad”. (Texto LOGSE).*

Se dibuja así como pieza clave para el logro de esa educación de calidad a los profesionales educativos, en consecuencia recae en ellos mismos la necesidad de formarse, asumiendo, con la iniciativa de los centros de los centros de enseñanza, el reto de cualificarse como tales profesionales.

#### ILUSTRACIÓN Nº 4. CÓMO MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA



Es evidente que la discusión teórico-pedagógica acerca de la formación de profesionales de la educación parece haberse centrado en la discusión de complejos perfiles y en la problemática de la tecnificación. Los esquemas reales a los que responde la práctica formativa no presentan en esencia, cambios sustanciales en relación con los existentes en el pasado; de hecho, no se ha ido más allá del ensayo de modificaciones respecto del currículum formativo identificado hace ya siglo y medio.

*“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a la cualificación y formación del profesorado” (L. O. G. S. E., artículo 35 ).*

La norma legal que ha quedado plasmada en los documentos emanados de la Reforma Educativa, están llenas de párrafos altisonantes de la literatura al uso sobre los profesionales de la educación “*como factor determinante de la calidad de la educación*” y en consecuencia, sobre la necesidad de una “*sólida formación académica y profesional...*”, como “*garantía de una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente*”.

Todos han renunciado a enfrentarse al desafío de diseñar la formación de los profesionales, de todos los profesionales, docentes y no docentes, y se ha apostado por la repetición de un perfil valorativo de estos profesionales, el mismo al que cicateramente ya nos tiene acostumbrada la sociedad desde hace tanto tiempo.

*“Es preciso romper viejos moldes anclados en una concepción rígida de la estratificación social que supone una educación a su vez estratificada y un profesorado dividido en estamentos profesionales distintos según a quién se enseña”.* (De la Orden, A. 1991, 132).

Un nuevo modelo de formación supondría la adopción de la Licenciatura Universitaria como único marco para los programas de formación inicial del profesorado y de los especialistas de todos los niveles y modalidades de enseñanza, ayuda y gestión educativa.

A nuestro juicio una Licenciatura Universitaria situada en una Facultad de Educación de carácter plurifuncional sería el modelo ideal; la solución adoptada por la Universidad Complutense que en el Marco de una Facultad de Educación ha integrado un Centro de Formación de Profesores, es una propuesta intermedia, tal vez necesaria, para poder llegar a esa otra solución ideal.

## **2.2. Hacia una profesionalización de las funciones educativas**

Los profesionales de la enseñanza, que han de trabajar en contextos educativos, profesores de todas las especialidades, psicopedagogos, pedagogos, etc., deben estar preparados para resolver problemas concretos de la Educación, desde la comprensión de los fundamentos de su hacer de cada día y la capacidad para dar cumplida justificación a sus acciones emprendidas para la búsqueda de soluciones; necesita una amplia y adecuada preparación científica desde la que responder de forma responsable y creativa a la multitud de sucesos que pueden acontecer.

Estábamos acostumbrados a un perfil de profesionales de la educación dibujados desde el “modelo de racionalidad técnica”, en el que el profesional era un técnico ejecutor, un práctico de la enseñanza y la educación para quién la investigación y el estu-



dio teórico sobre lo que acontecía en el contexto educativo solía estar fuera de su papel, porque se consideraba que estos aspectos caían bajo la competencia de otros profesionales. Desde esta disociación en los planteamientos y enfoque de las funciones educativas difícilmente se puede aspirar a un desarrollo profesional de la actividad educativa para poder asumir las nuevas competencias planteadas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el “Diseño Curricular Base”, que dado su carácter abierto y flexible, ha de concretarse posteriormente por los equipos de profesionales de cada centro.

La descripción de las características idóneas del educador ha preocupado a muchos pensadores de distintas épocas históricas quienes han aportado reflexiones indicativas, de gran autoridad en el ámbito del pensamiento, desde Sócrates, Quintiliano, etc. hasta llegar a los integrantes de las nuevas corrientes que nacen con el siglo que ahora termina, momento en el que la preocupación por la eficacia cobra mayor relieve y nuevos matices, situación que se mantiene hoy en día a la hora de fijar las bases del pensamiento pedagógico, que discurre cargado de un interés por descubrir técnicas y modelos para evaluar las instituciones educativas, los programas, los métodos, los alumnos, y también a los profesionales, ya estén en ejercicio profesional o en período de formación inicial.

¿Existen unas características que definan a los profesionales eficaces?

La preocupación por la eficacia profesional, parece estar más preocupada por la eficacia docente que inicialmente se basa en el supuesto de que es posible comprobar experimentalmente, cuáles son las características del buen profesor, o las habilidades y destrezas que utiliza en el aula, el desarrollo e influencia de su pensamiento en la práctica docente. ¿Pero qué ocurre con el resto de los profesionales de la educación? La adquisición y desarrollo de estos rasgos o el aprendizaje de determinados modos de reflexionar o comportarse constituirán los objetivos de la formación de todos ellos, y no exclusivamente de los docentes, para que puedan ser profesionales eficaces.

El criterio de eficacia, evidentemente, no es lo que hacen los docentes y cómo lo hacen, sino lo que hacen los profesionales y lo que acontece a los sujetos de la educación, alumnos, como consecuencia de lo que aquellos hacen.

Los criterios de eficacia predominantes han sido los resultados alcanzados por los alumnos, es decir la preocupación por el producto, que a pesar de la equívocidad del concepto y de las múltiples variables que en él convergen, aparece en casi todas las escalas de evaluación del profesorado.

Un currículum abierto supone unos perfiles profesionales que se caractericen, fundamentalmente, por su función de diseñadores curriculares, para dejar atrás la función de aplicadores o seguidores de las políticas educativas del momento, de lo que otros han pensado y diseñado para la educación, aún cuando muchas veces los pensadores puedan estar alejados de las instituciones educativas. Ciertamente es que la actual Administración Educativa señala que es responsabilidad de los equipos educativos, dar contestación a las preguntas sobre QUÉ, CÓMO, CUÁNDO ENSEÑAR Y EVALUAR.

Un intento de detectar los objetivos formativos de los profesionales de la educación para que quede asegurada una acción educativa eficaz, sugiere la puesta en marcha de múltiples y variadas investigaciones, además de las ya numerosas realizadas sobre los profesionales docentes que han sido programadas desde dentro y desde fuera de las aulas.

Siguiendo la opinión del profesor De la Orden, A., que ha buscado intensamente cómo detectar los objetivos que aseguren una acción educativa eficaz, este tema se puede abordar desde tres perspectivas:

- a) Conclusiones sobre los trabajos encaminados a conocer las características del profesional educativo eficaz.
- b) Conclusiones sobre las competencias de los profesionales eficaces de la educación.
- c) Conclusiones sobre los criterios de eficacia profesional en el ámbito educativo.

En los últimos años se han realizado numerosos trabajos que analizan la relación de determinadas destrezas o capacidades del profesor con el rendimiento estudiantil, (Tejedor, F. J. 1985) o la relación del estilo docente, rasgos de ansiedad y experiencia del profesor con el nivel de dominios alcanzado por los alumnos.

Los estudios sobre las características psicológicas del profesor eficaz resultaban dudosos y en cualquier caso, insuficientes, por lo que se optó por otras líneas de investigación. ¿Cuáles serían los criterios que permitiesen calificar que la tarea de un profesional de la educación es más eficaz que la de otro?

El hecho de que unos profesionales tengan éxito y otros no, independientemente de sus características personales debe tener alguna causa. La respuesta para algunos investigadores es sencilla: hay profesionales de la educación que poseen y ponen en práctica habilidades y competencias cuyos efectos son positivos para los alumnos. Se trata, pues, de averiguar qué hacen cuando enseñan los buenos profesores y/o qué deben hacer quienes ahora se están formando para obtener resultados positivos.

Para responder a esta cuestión se han seguido dos procedimientos:

- a) Aplicación de los modelos profesiográficos, basados en el estudio de los comportamientos de los profesionales en el ámbito educativo.
- b) La aplicación de los modelos procesuales de intervención profesional específicas del entorno educativo elaborados a partir de determinadas teorías psicológicas, pedagógicas, sociológicas, etc.,

Los estudios se han centrado preferentemente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y poco podría decirse sobre lo realizado en relación con otras áreas de intervención.

*“La ciencia puede facilitar la tarea de los profesionales de la educación analizando y sistematizando los fenómenos educativos y generando una tecno-*

*logía que ayude a un mejor control de los mismos, así como a organizar las diferentes situaciones de intervención en función de los objetivos". (González Soler, R., 1980, 261).*

Ni el estudio de las características personales de los profesionales ideales, ni el análisis de las tareas o competencias que éstos desempeñan, han conducido al descubrimiento de claves de eficacia que sirvan para quienes han de intervenir directamente y presencialmente en las aulas (docentes), o quienes lo hacen fuera de ellas; la evaluación de su ejercicio profesional, de forma objetiva, clara y definitiva sigue siendo una problemática sin resolver.

*"Las investigaciones sobre la relación entre el comportamiento de los profesores y el rendimiento de los alumnos no ofrecen una base empírica para poder prescribir objetivos a la formación de los profesores. (Heath, S. B., 1982).*

Quizá, entre otros muchos aspectos del problema, el error pueda estar en el sesgado planteamiento mecanicista-conductista del problema, al suponer que la repetición de ciertas habilidades que resultaron válidas al ser manejadas por un profesional en unas circunstancias determinadas, es un seguro de eficacia, sin darse cuenta que se está prescindiendo de otros muchos factores que intervienen en la enseñanza, asesoramiento y gestión educativa.

Esta situación ha impulsado un cambio en la dirección de los estudios en los que en lugar de comenzar por el cómo es y qué hace un profesor que obtiene buenos resultados con sus alumnos (modelo profesiográfico) se trata de averiguar que condiciones deberían tener y qué debería hacer un profesor para realizar el proceso de enseñanza a partir de un modelo teórico de la misma; es decir a partir de una teoría de la enseñanza de la que se deriven las variables que van a ser objeto de validación, tales como las competencias o las características del profesor, necesarias para el logro de los objetivos establecidos en ellas. El profesor en tal caso es un medio, un instrumento que puede manipular las variables que inciden en la enseñanza.

*"En vez de inculcar al profesor una serie de pequeñas habilidades o competencias, habría que inculcar al profesor una sola: la capacidad de analizar cada situación y de elegir los métodos, técnicas y materiales más útiles en cada caso". (Medley, D. y Mitzel, H. 1963, 164).*

En estas palabras de Medley que él pronuncia como algo restringido a las actuaciones de los profesores de aula, bien podría alcanzar significación si las hacemos extensibles al resto de profesionales de la educación.

Los resultados de las investigaciones dirigidas a la búsqueda de las claves de la eficacia docente y a la posibilidad de construir un perfil de profesor eficaz, o al menos a señalar los comportamientos más eficaces para su intervención en el aula, siguen sin poderse integrar en el currículum de formación o actualización continuada de los pro-

fesores, ya que se carece de la suficiente base científica para proceder de tal o cual forma desde las conclusiones de determinados investigadores.

Estaríamos ante la necesidad de exigir a los profesionales de la educación que sean capaces de resolver los problemas por sí mismos, que posean el ánimo de investigar y experimentar sus propias soluciones, y desechar los repertorios de reglas o recetas que aplicar en su práctica profesional.

### **2.3. El profesional de la educación como profesional reflexivo.**

A nuestro juicio, el perfil de los profesionales de la educación, precisa de una clara orientación reflexiva. Según Yinger (1986):

*“La reflexión es el componente del análisis que une el pensamiento y la acción, hacia la comprensión y el entendimiento”. (Yinger, R., J. 1986, 10).*

La formación del profesional en educación, alineada con esta orientación reflexiva, aparece en la mayoría de las propuestas de reforma de formación que conocemos; países como Estados Unidos, Suecia, Gran Bretaña, España, etc. presentan en sus proyectos de reforma de la formación de profesionales expertos en educación un propósito fundamental: el desarrollo del juicio y capacidad reflexiva del profesional, lo que viene a suponer un claro deseo de mejora y avance en su profesionalidad.

Se espera que el profesional en educación sea un profesional capaz de tomar decisiones sobre la enseñanza, aprendizajes y conductas de los alumnos, diseño curricular, relaciones con el entorno social y familiar, dirección y gestión de instituciones, etc., y ello de forma autónoma sin limitarse a seguir y poner en marcha mecánicamente las directrices de la Administración, o de los Directores Escolares de los Centros etc.

Como propone Schön (1983), frente al “técnico competente” aparece el “práctico reflexivo” dotado de autonomía profesional.

El profesional en educación, como dice Montero (1987) es:

*“... poseedor de una base de datos suficientemente amplia para desarrollar su tarea, sujeto de un desarrollo continuo, focalizado en la capacidad de generar conocimientos sobre su práctica, y en la búsqueda de recursos necesarios para mejorarla; con una actividad positiva hacia su continuo desarrollo profesional; con autonomía en la realización de su tarea, capaz de adecuarla al contexto y de cooperar con otros profesionales”. (Montero, L., 1987, 21).*

Lo que hoy preocupa es que sean auténticos profesionales prácticos, ya que hoy se acepta que los asuntos y quienes se ocupan de la educación institucional, posean una identidad diferencial como para que exista una profesión con entidad propia. Admitido esto, los profesionales de la educación son como los demás profesionales prácticos, precisan comprender los fundamentos de su acción y justificar sus opciones y deci-

siones; ya no se considera suficiente para formarles, el mero dotarlos de habilidades y destrezas, es preciso además capacitarles para que analicen lo que hacen, examinando las causas y consecuencias de su acción, convirtiéndose en agentes de su propia formación.

Esta forma de entender la profesionalización de los docentes, encaja perfectamente con las necesidades de un cometido orientador de los Departamentos Psicopedagógicos de las Instituciones Educativas.

Este modelo de profesionales concebidos como profesionales críticos y reflexivos, aunque presenta claras connotaciones positivas, también recibe críticas basadas en las dificultades de su ubicación en un centro concreto. Zeichner, K. (1987), no deja de reconocer que este tipo de profesores supondría posibilitar un claustro de profesionales autónomos que podrían distorsionar los hábitos tradicionales de acatamiento en las instituciones educativas y obstaculizarían la burocracia administrativa.

Pese al reconocimiento de estas objeciones, Zeichner (1987), insiste en defender este modelo profesional, ya que si lo que en verdad nos preocupa es la calidad de la educación y desarrollar un sistema educativo óptimo y justo, no hay, a su juicio, otra opción.

Los modelos tecnológicos nos presentan a los profesionales de la educación como meros ejecutores, como agentes exclusivamente prácticos de la educación. La investigación y el estudio teórico sobre lo que ocurre en torno al fenómeno educativo suele estar fuera de las decisiones de los auténticos profesionales de la educación y asignársela a otros profesionales.

Frente al técnico, el profesional reflexivo construye su propio conocimiento al reflexionar con la realidad. Es pues a partir de la reflexión, desde donde se insiste en realizar la síntesis superadora de los dos extremos: teoría y práctica.

Así, para Clandinin y Connelly (1988) esta síntesis se podría realizar a partir del concepto de “conocimiento práctico personal”, un constructo que desarrollara la importancia de la teorización y de la reflexión sobre los aspectos prácticos, como base para una auténtica profesionalización:

*“El conocimiento práctico es un conocimiento experiencial, cargado de valor, propositivo y orientado a la práctica, tentativo, sujeto a cambio...Implica un punto de vista dialéctico entre la teoría y la práctica “. (Clandinin, D .J. y Connelly, F .M, 1988, 20).*

Las decisiones que ha de tomar el profesional de la educación hoy, sus respuestas a las situaciones concretas del hacer educativa, se relacionan con el “por qué” de cada situación, de ahí la importancia que para nosotros tiene fomentar y desarrollar en los actuales estudiantes, futuros profesionales, su capacidad para emitir juicios razonados que buscan evitar que sus decisiones se basen en hábitos, rutinas, etc.

Los profesionales de la educación que se necesitan para la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y el Bachillerato, deben ser profesionales de una nueva generación, la de los “profesionales convencidos y convincentes”, la de aquellos profesionales que jamás van a poder actuar en contra de sus convicciones,

porque éstas se asientan en unos pensamientos y juicios cargados de razones, y a los que han llegado desde la reflexión en la que se cuestiona todas y cada una de las posibles soluciones que se le ofertan desde la teoría y desde la práctica, para posteriormente poder tomar una decisión que pasa por una solución personal contrastada.

### **3. EL DIAGNÓSTICO Y SUS RELACIONES CON OTRAS ACTIVIDADES AFINES EN LA ACCIÓN EDUCATIVA**

Podemos tener suficientemente claro que el Diagnóstico y la Orientación Educativa son objetivo general de cualquier Departamento Psicopedagógico de un Centro Educativo, pero inmediatamente nos surge un gran interrogante: ¿En qué aspectos se pueden concretar las aportaciones del Departamento de Orientación Psicopedagógica ?. Esta sería nuestra respuesta.

- Ampliar el desarrollo y la presencia del Diagnóstico y de la Orientación en los ámbitos de la educación institucionalizada.
- Favorecer la presencia en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de la figura del “maestro investigador”, no solamente como “investigador en la acción”, sino actuando como puente entre los distintos niveles de la educación y la investigación de los Departamentos la Universitarios.
- Impulsar la investigación cuantitativa y cualitativa en los propios programas del Departamento Psicopedagógico y en los programas del resto de Departamentos a los que se adscriben las asignaturas que se imparten en el Centro.
- Abordar la mejora y construcción de instrumentos de diagnóstico y evaluación en la línea de las últimas tendencias, ofertando instrumentos que permitan dar información a los profesores sobre los procesos de respuesta de los sujetos a quiénes se diagnostica o evalúa.
- Ofrecer la intervención de profesionales preparados para hacer frente a las necesidades de adaptación y ajuste personal, social, familiar, escolar, etc. que con mayor exigencia está demandado el mundo que se nos abre con la inauguración del nuevo milenio.

#### **3.1. Evolución del concepto de diagnóstico**

Cuando tratamos de adentrarnos en el concepto de diagnóstico encontramos interpretaciones que, aún siendo básicamente coherentes entre sí, difieren en matices que establecen las comunidades científicas al enfocarlo hacia su objeto específico de estudio.

El término diagnóstico mantiene reminiscencias médicas, pues éste término fue trasvasado desde el ámbito de la medicina a otras áreas del conocimiento humano

como la psicología o la pedagogía. Etimológicamente procede del griego. El prefijo “día-” le confiere la connotación de por partes, a través de, en profundidad; el radical “gnea” hace referencia a conocer, discernir, juzgar, decidir; por último, el sufijo “-sco”, añade el matiz de larga duración en el proceso. Si integramos las tres equivalencias semánticas el resultado sería algo así como “*comenzar el prolongado conocimiento de algo a través de sus partes*” (Doval, L. ; 1995, 202).

Consultado como fuente informativa el “Diccionario de la Lengua Española” en su XXI edición, constatamos que en sus páginas se contiene las siguientes acepciones del término diagnóstico:

*1. Ad. Med. Pertenciente o relativo a la diagnosis. // 2. M. Med. Arte o acto de conocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos. 3. Med. Calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte (Diccionario de la Lengua Española XXI, 1992, 743)*

Para lograr una total comprensión de la primera acepción, nos vemos obligados a consultar el significado del término diagnosis, que queda definido, en esta misma fuente consultada, como sigue:

*1. (Del griego “diagnosis” = conocimiento) F. Med. Conocimiento diferencial de los signos de las enfermedades. // 2. Med. Diagnóstico, arte o acto de reconocer una enfermedad. 3. Biol. Descripción característica y diferencial abreviada de una especie, género, etc. (Diccionario de la Lengua Española XXI, 1992, 743).*

Aplicado al estudio psicológico (tan próximo a los estudios físico-médicos en los primeros tiempos de la Psicología Experimental), se entiende que el diagnóstico es el proceso o resultado en el que, a partir de los datos obtenidos en una explotación psicológica se forman juicios sobre las características psíquicas, aptitudinales o diferenciales particulares de un individuo y, en ocasiones, de un grupo.

Para Fernández Ballesteros (1980), los conceptos de diagnóstico y evaluación están integrados dentro del psicodiagnóstico, al que define como: “*una disciplina que tiene por objeto el estudio científico del comportamiento del sujeto en evaluación, y a través de procedimientos objetivos*” (Fernández Ballesteros, R.; 1980,97).

La utilización del diagnóstico en el ámbito escolar comienza asociada al psicodiagnóstico de la inteligencia iniciado por Catell (1890) en Estados Unidos, y por Binet (1895) en Francia. Con el desarrollo de la Pedagogía Diferencial, en le marco de las Ciencias de la Educación, el término diagnóstico comenzó a aplicarse al estudio de los fenómenos educativos, empleándose para señalar la importante tarea de descubrir la naturaleza y causa de las dificultades de aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XX, se amplía el campo del diagnóstico a todas las características del individuo en su interacción con el contexto físico, social y cultural en el que tiene lugar su conducta. Aunque el diagnóstico pedagógico parece tener inicialmente un objetivo prioritario de descubrimiento de aspectos negativos para el aprendizaje y la conducta, también es útil para el control del progreso escolar. Así,

podemos encontrarnos con definiciones como la de la Landsheere (1985), para quien diagnosticar es *“descubrir, con la ayuda de un test, a los sujetos probablemente afectados de una insuficiencia o una disminución”* (Landsheere, G.; (1985, 97).

A través de la exploración de la actividad escolar se intenta describir y valorar los progresos de los alumnos en relación con el logro de los objetivos educativos, y cuando el progreso es insuficiente se extiende el diagnóstico a la aclaración de las causas de la falta de aprovechamiento, así como a las intervenciones que pueden realizarse; en esta línea, Pérez Juste (1990) puntualiza la significación del término diagnóstico como:

*“Una actuación técnica profesional realizada con mentalidad científica, esto es, con rigor, encaminada a conocer a los educandos y a su ambiente, para facilitar una actuación pedagógica eficaz en pro de la excelencia personal”* (Pérez Juste, R.; 1990, 17).

Si el diagnóstico educativo permite descubrir deficiencias y comprobar el progreso en el aprendizaje, su finalidad puede también considerarse extensible a la previsión de las dificultades y al pronóstico de los posibles niveles de exigencia académica, suprimiendo los aspectos negativos y potenciando los positivos. Se inserta así el diagnóstico dentro del propio proceso educativo, en una función más global cuyos ámbitos serían los de orientar escolarmente, personalmente y profesionalmente.

En una obra ya clásica, Brueckner y Bond (1965) consideran el diagnóstico como una de las fases de la enseñanza escolar pues, aunque se dirijan a la detección de las dificultades de aprendizaje, el tratamiento será más efectivo si, al establecerlo, se tienen presentes, para apoyarse en ellos, aquellos aspectos en los que el niño demuestra más seguridad y eficiencia.

Dando un pequeño salto en la historia, comprobamos como el concepto de diagnóstico se ha ido contaminando léxicamente. A juicio de Doval (1995), el diagnóstico se ha convertido en un “comodín léxico” en la literatura pedagógica, puesto que se utiliza para referirse a actividades variadas como investigación, evaluación, reconocimiento,... y por tato, debemos indicar claramente su carga científica. Exige también la participación de un experto capaz de apoyar al Sistema Educativo desde fuera, en su calidad de experto. Para este autor, el diagnóstico pedagógico es:

*“... la actividad científico profesional de apoyo al Sistema Educativo convencional, que se ocupa de re-conocer en una situación, (individual, y sobre todo colectiva) a examen, y por comparación con el modelo teórico de referencia su naturaleza y su potencial de cambio pedagógicamente asistido al objeto de tomar las decisiones (remediales o preventivas) más congruentes con los juicios predictivos de ello derivados. (Doval, L.; 1995, 212).*

Para concluir esta aproximación al concepto de diagnóstico, citaremos a los autores de la ponencia III, incluida en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa con el título “Modelos de Construcción y Validación de Instrumentos diag-



nósticos”, De la Orden, Gaviria, Fuentes, Lázaro (1993, y cuyo contenido se centra en las alternativas instrumentales en la evaluación diagnóstica de los alumnos en el contexto del sistema educativo. Estos ponentes identifican el diagnóstico con:

*“ La evaluación tendente a la identificación de los procesos mentales que subyacen al funcionamiento cognitivo de los alumnos, con la finalidad de determinar el patrón de las representaciones cognitivas de un sujeto y el estadio de su conocimiento y destreza en relación con la competencia total en un campo de instrucción determinado” (De la Orden, A., Gaviria, J. L., Fuentes, A., Lázaro, A., 1993; 2).*

### 3.2. Relaciones del diagnóstico con otras actividades afines dentro del proceso educativo

Frecuentemente encontramos autores que interpretan el diagnóstico en educación desde sus relaciones con la evaluación y la orientación escolar, siendo muy común este encadenamiento: diagnóstico para la evaluación, evaluación para la orientación, orientación para la educación ... , pero en algunos casos, el empleo que se hace de estos términos no es unívoco; con demasiada frecuencia los autores utilizan uno u otro término indistintamente, y los conceptos pueden transmitirse de forma confusa, e incluso, cabe pensar que en la práctica, las actividades propias del diagnóstico, la evaluación y la orientación se entrecruzan e interrelacionan, formando parte de un continuo que es el propio proceso de la educación institucionalizada, por ello, nos parece oportuno detenernos en la consideración de tales relaciones.

ILUSTRACIÓN N° 5: Encadenamiento léxico de los términos diagnóstico, evaluación, orientación y educación.



*Diagnóstico, Educación y Orientación Escolar.*

Muchos autores establecen un fuerte paralelismo entre las actividades educativas y orientadoras, hasta tal punto, que a veces se utilizan unos conceptos por otros. Forns Santacana y Rodríguez Moreno (1977) entienden la orientación como una misión de vigilancia y encauzamiento del proceso educativo y consideran que la educación y la orientación están tan unidas que casi llegan a confundirse; de lo que no cabe duda es

de que estas dos actividades tienen una intencionalidad común: ayudar al educando. En este sentido, Díaz Allué (1988) considera que la Orientación es un servicio primordial a la persona y la define como:

*“... la ayuda sistemática ofrecida a una persona para que llegue a un mejor conocimiento de sus características y potencialidades, a la aceptación de su propia realidad y al logro de la capacidad de autodirigirse, todo ello enfocado al desarrollo integral de su personalidad y a una contribución eficaz a la sociedad en que vive” (Díaz Allué, M.T.; 1988, 495).*

La orientación es por tanto, un firme pilar del propio sistema educativo en orden a su mejora. Lo que define a la orientación educativa, según esta misma autora es su carácter de:

- \* Proceso. Actividad que, como la educación, de la que es parte esencial, se desarrolla de modo continuo y sin pausa. No es orientación genuina una intervención aislada y ocasional.
- \* Ayuda. Asistencia estimulante y técnica, pero nunca asunción de la libertad del orientado en su toma de decisiones, que constituye una responsabilidad personal e inalienable.
- \* Respeto a la singularidad de cada sujeto. Cada hombre es, en efecto, único e irrepetible. La orientación es por esencia “diferenciadora”.
- \* Dimensión social. El hombre se realiza como persona en interacción con los otros y tiene, además, un compromiso social.

Refiriéndose a la acepción restringida propia de la orientación escolar, matiza su significado en los siguientes términos:

*“La ayuda a la persona en orden a los estudios y en el uso de los medios de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones; con una finalidad precisa, que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma. El diagnóstico es el punto de arranque en todo proceso orientador” (Díaz Allué, M. T., 1988, 496)*

La relación estrecha de la orientación escolar con la enseñanza también es contemplada por García Hoz (1982) cuando afirma que:

*“Sólo colocando la orientación al lado de los programas de enseñanza llegamos a un concepto completo de la tarea docente. La orientación es en último análisis, enseñanza; pero, si como los programas de enseñanza en sentido estricto miran a la adquisición de conocimientos para incorporar a un alumno al mundo de la cultura, la orientación intenta proporcionarle conocimiento de sí mismo y del mundo para que pueda vivir con la mayor felicidad posible “. (García Hoz, V. 1982, 11).*

Para Mira i López (1974) la orientación es una tarea compleja que implica un diagnóstico y un pronóstico. Diagnóstico y orientación forman así un proceso unitario.

Yela (1982), por su parte, afirma que:

*“La tarea de orientar es suministrar al sujeto la información que necesita para su incorporación activa al mundo en que vive, diagnosticar su personalidad y evaluar su conducta, prever las consecuencias de cada posible opción, ofrecer al sujeto y a la sociedad los medios oportunos para alcanzar, modificar o mejorar las previsiones, y contribuir a la educación del sujeto y de la sociedad para que cada uno pueda tomar decisiones que aumenten el valor futuro del rendimiento objetivo, su desarrollo y satisfacción personal y su integración crítica, creativa y solidaria en la sociedad de la que forma parte”.* (Yela Granizo, M.; 1982, 101).

Para Rodríguez Espinar (1982) el diagnóstico, independientemente de su grado de formalismo y objetividad es una parte inherente a todo proceso de orientación y estima que *“la orientación escolar debe aspirar a partir de esquemas técnicos de eficacia controlada y en situaciones definidas evitando, los peligros de las previsiones subjetivas”.* (Rodríguez Espinar, S; 1982,136).

Realmente es difícil pensar en una práctica de la orientación escolar que no tenga como base, de alguna forma, el conocimiento previo del orientado; son las diferentes maneras de obtener el conocimiento del alumno, las que han dado lugar a diferentes modos y formas de entender la orientación.

De Miguel (1982) destaca la importancia del diagnóstico pedagógico en el campo de la orientación, al considerar que la mayor parte del trabajo de exploración que realiza el orientador escolar ha de centrarse sobre el diagnóstico pedagógico, porque los problemas que debe atender guardan una relación directa con el rendimiento, la madurez, la adaptación y los trastornos en el aprendizaje. Estima que el orientador no puede conformarse únicamente con los datos que le proporciona el profesor sino que:

*“... debe proceder a explorar - desde una óptica más cualitativa que cuantitativa- los procesos intervinientes en determinados aprendizajes, con el fin de detectar los fallos específicos que presentan”.* (De Miguel, M.; 1982, 104).

Es evidente, pues, que para orientar es necesario diagnosticar y para ello se precisa una preparación científica y técnica. El auténtico problema surge cuando nos interroguemos por quién debe diagnosticar y orientar. La contestación a este interrogante va a depender del objetivo que se asigne al diagnóstico y del grado de profundidad del mismo.

La realización de las actividades asignadas al diagnóstico, tal vez, resulten demasiado complejas, como para que a la hora de responder a la pregunta de ¿quién ha de

diagnosticar? podemos contestar sin vacilaciones, que el diagnóstico ha de ser realizado por el educador. Herrero Toranzo (1987) argumenta respecto a esta cuestión:

*“El educador debe conocer (saber diagnosticar, en el sentido profundo de la palabra, al alumno, para orientarle en el aprendizaje y en la obtención de un grado de madurez que le permita saberse adaptarse personal y socio-escolarmente”.* (Herrero Toranzo, E., 1987, 95).

Es nuestra opinión, que el educador está necesitado de la colaboración y ayuda de especialistas y expertos en orientación, opinión que manifestó Caballero (1982) cuando escribía:

*“Orientadores, psicólogos, pedagogos, médicos etc. deben estar integrados en un equipo cuyo objetivo sea la orientación de los sujetos a través de la acción educativa, queriendo decir con ello, que el equipo de orientadores educativos ha de ser un equipo que conozca la problemática que se deriva de la estructura y dinámica educativa en cada institución o comunidad educativa en particular, conocimiento al que se llegará por inserción en esa misma institución o comunidad para que viviendo el ambiente educativo puedan estudiar sus dimensiones con referencia a las variables psicológicas, biológicas, pedagógicas, sociales, etc. y que por encima de su valor analítico individual, puedan ser incluidas en el contexto del hacer educativo”.* (Caballero, A. 1982, 68- 69).

La investigación y el diagnóstico son actividades, que con su marcado carácter tecnológico, proporcionan las bases científicas en que fundamentar la acción que va a llevar a cabo la orientación. En la práctica, la tarea va a resultar tan compleja que va a exigir, como ya hemos señalado, de la participación de varios profesionales, que actuando a distinto nivel de intervención y desde distintas perspectivas que busquen la convergencia en una función única: la de educar a cada sujeto concreto en su circunstancia singular.

El educador debe recibir preparación científico-técnica adecuada para poder intervenir en la orientación de sus alumnos como miembro activo del equipo de orientación y poder así, desempeñar una auténtica función tutorial.

#### *Diagnóstico y Evaluación escolar.*

El término evaluar ha ido desplazando a otros como calificar, medir, o controlar, que gozaban entre los educadores de una gran tradición y formaban parte de las competencias profesionales de maestros y profesores. El desplazamiento ha supuesto no solamente un cambio de unas palabras por otra, sino que ha querido dotar a los profesionales de la educación de una nueva filosofía de la valoración de los aprendizajes escolares. Bien es cierto, que en nuestros días el cambio de nombre se ha producido de forma total, pero no podríamos afirmar que de igual manera haya emergido un cambio total en la filosofía del fenómeno valorativo, a pesar

incluso, del esfuerzo realizado por la administración educativa en sucesivas legislaturas a partir del año setenta.

El concepto evaluación hace referencia a la emisión de un juicio de valor, por lo que además de ser más complejo que el de medición, lo incluye. Tal afirmación queda suficientemente descrita en la definición de García Yagüe (1972):

*“Evaluar se relaciona con valorar objetivamente desde ciertas perspectivas, ponderar situaciones o actividades desde los objetivos perseguidos y los recursos disponibles”.* (García Yagüe, J. 1972, 139).

Rotger (1983), también nos habla de *“establecer un juicio de valor mediante una descripción cualitativa”*.

Aunque el proceso de valoración de la realidad es esencial, no es el fin último de la evaluación; lo que realmente caracteriza e identifica al proceso evaluador es la toma de decisiones realizada sobre la base de esa información recogida y valorada. La definición de García Ramos (1989) recoge perfectamente esta idea:

*“La evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objeto de valorarlos primero, y sobre dicha valoración, tomar decisiones.”* (García Ramos, J. M.; 1989).

El término evaluación educativa, en opinión de Tyler (1965), llega a la Pedagogía a través de la Psicología Experimental, en la que se estaban desarrollando actividades de evaluación sobre las actitudes, los intereses, los hábitos y las adaptaciones sociales.

García Yagüe (1972) piensa que:

*“La evaluación, más que un acto sancionador, pasa a plantearse como un recurso para hacer frente a las contradicciones y deficiencias del aprendizaje, y se convierte en un acto educativo, en una mejora del proceso de aprendizaje y en una ayuda para el alumno”.* (García Yagüe, J. 1972, 139).

Rotger (1983) insiste en la necesidad de vincular la evaluación en el contexto educativo, definiendo así la evaluación educativa como:

*“Una actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos”.* (Rotger, B., 1983, 603).

Así interpretada, la evaluación coincide con el diagnóstico escolar; hasta el punto de que algunos autores como Fernández Ballesteros (1980) utilizan indistintamente en sus escritos uno u otro término.

Es más extendida la opinión de los que creen que existen aspectos claramente diferenciales entre el diagnóstico y la evaluación, en tanto que el diagnóstico se refiere a la descripción de las posibilidades del sujeto como previas a la realización de una determinada actividad, mientras que la evaluación debe quedar referida a la respuesta que desde esas posibilidades diagnosticadas consigue dar el sujeto. Esta opinión que encontramos recogida por Doval (1995).

*“Ciertamente que ambos, diagnóstico y evaluación educativa, tienen por objeto una realidad educativa a examen, pero mientras esa realidad viene en el diagnóstico constituida por la naturaleza intrapsíquica y contextual del educando concreto (individual o colectivamente considerado) que condiciona su ajuste educativo, en la evaluación viene constituida por la relevancia, efectividad, significación e impacto que sobre él producen” (Doval, L.; 1995, 212).*

Cuando Rotger (1983) se detiene a enumerar las funciones de la evaluación educativa y de su campo de intervención en el ámbito educativo, nos dice que cuando se hable de evaluación, tengamos en cuenta que ésta abarca a procesos de aprendizaje; sistemas de organización de centros (evaluación de centros); a los profesores (evaluación de la planificación y de la acción docente), a los alumnos y a los grupos de esos mismos alumnos.

De seguir como hasta ahora en nuestras indagaciones sobre diagnóstico y evaluación escolar, puede parecer que habremos de concluir que no hay diferencias entre evaluación y diagnóstico escolar; es una vez más el pensamiento del profesor García Yagüe el que va a venir en nuestro intento de clarificar y delimitar los aspectos conceptuales, de los que venimos ocupándonos en las últimas consideraciones.

En un escrito que titula “Evaluación de los escolares como aventura pedagógica”, nos proporciona argumentos de suficiencia para afirmar que sí hay diferencias entre evaluación y diagnóstico y se apuntan cuáles pueden ser estas diferencias, deteniéndose en el análisis de las exigencias de singularización del aprendizaje y de la integración del control del mismo en el propio proceso educativo, al tiempo que llama la atención sobre los peligros de que la evaluación, tal como suele aparecer en la legislación y en las interpretaciones de algunos pedagogos, pudiera absorber las tareas del diagnóstico y de la orientación técnica. Estas son, según él, las diferencias:

*“La orientación técnica responsabilizada en personal especializado podría ser soporte de la evaluación y personalización de la enseñanza... Se encargaría de los problemas de predicción del éxito y nivel de exigencias, orientación de todos los escolares en los momentos críticos y de las familias (cambios de nivel educativo, de centros escolares o de tipo de estudio, problemas evolutivos, o problemas graves de comportamiento fracaso). A ella le correspondería la utilización de los modelos cuantitativos de diagnóstico y predicción, y la res-*

ponsabilidad en la definición de los trastornos del comportamiento y la utilización de informes y descripciones que pudieran afectar a la intimidad y el prestigio de los educandos.

*La evaluación, centrada en torno al aprendizaje, puede programarse independientemente de las actividades de los orientadores técnicos y de las técnicas psicodiagnósticas clásicas. Exigiría preferentemente desarrollar las técnicas de observación, los coloquios y reuniones de padres y profesores, y el encuentro entre los propios profesores". (García Yagüe, J., 1972, 155-156).*

Es nuestra opinión que, después de los planteamientos a los que nos acabamos de referir, están claros los campos de acción de orientadores técnicos y de profesionales y uno de los hechos más significativos, el que orientación y evaluación se complementan.

Desde esta interpretación queda salvada la posibilidad de que el profesor investigue y diagnostique, lo que ocurre es que el diagnóstico que el profesor realice, es un diagnóstico en el que ha de utilizar preferentemente técnicas cualitativas, observacionales o interpretativas, que le permitan acercarse mejor a la realidad concreta de cada alumno y de cada grupo, sin que rechace la utilización de otros recursos o técnicas cuantitativas, sin olvidar que estas últimas, han de utilizarse con un carácter complementario y a ser posible proporcionadas por otros miembros del equipo.

Serán de gran utilidad para su labor en el aula, aquellas pruebas diagnósticas que exploran los aprendizajes básicos o instrumentales y los conocimientos previos de los alumnos, así como las que se ocupan de explorar los mecanismos cognoscitivos de carácter diferencial que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Una evaluación y un diagnóstico entendidos como complementarios ofrecen a profesores, pedagogos, psicólogos, etc., un soporte científico para poder programar responsablemente los aprendizajes fundamentales o mínimos (comunes a todo el grupo del mismo nivel de escolarización) y los aprendizajes correctivos, de recuperación o refuerzo singularizado (adaptaciones curriculares); una mayor facilitación de la evaluación cualitativa y personalizada de los resultados, y como colofón, vendrá a suponer una auténtica mejora de la calidad de enseñanza y de todo el proceso educativo.

Con este modo de entender la evaluación y el diagnóstico estamos trabajando desde hace años, primero en la formación de los maestros y en la actualidad en la formación de especialistas en pedagogía y psicopedagogía.

### **3.3. Delimitaciones teóricas del diagnóstico pedagógico**

¿Existe algún sujeto específico sobre el que recae la acción del diagnóstico pedagógico? Son frecuentes las interferencias entre el psicodiagnóstico y el diagnóstico pedagógico, no sólo en los planteamientos teóricos, sino también en la problemática de las relaciones interprofesionales. En ocasiones, la falta de claridad en la conceptualización del término diagnóstico pedagógico es el origen de los conflictos entre

pedagogos y psicólogos en ejercicio profesional en el marco escolar. Tal vez las diferencias sólo sean una cuestión de enfoque, simplificando mucho, cabría decir que el psicodiagnóstico centra sus actuaciones en los fenómenos psíquicos del ser humano y sus complejas interrelaciones con el medio, en tanto que el diagnóstico pedagógico se refiere exclusivamente a aquellos fenómenos que resultan afectados por el hecho de tener lugar en la escuela. El sujeto del diagnóstico pedagógico es el niño o el adolescente en tanto que sujeto escolarizado.

¿Cuáles son las funciones y objetivos específicos del diagnóstico pedagógico? Los autores suelen asignar al diagnóstico pedagógico muchas y muy diversas funciones. Tomemos como ejemplo la propuesta de Gil Fernández (1983). Las funciones señaladas por este autor pueden agruparse en tres bloques, tal y como recogemos en la siguiente tabla.

Funciones de CLASIFICACIÓN Y SELECCIÓN... ..de los alumnos para asignación a grupos en el comienzo de la escolaridad o en la promoción de ciclos. Funciones de DETECCIÓN DE DIFICULTADES..... en el aprendizaje, de lagunas en los conocimientos de área, así como la adopción de medidas de tipo corrector. Funciones de EVALUACIÓN..... del grado de adecuación del alumno o del grupo a los diferentes niveles establecidos por el sistema educativo.

TABLA Nº 2: Funciones del diagnóstico Pedagógico. Propuesta de Gil Fernández (1983).

Funciones de CLASIFICACIÓN Y SELECCIÓN...	...de los alumnos para asignación a grupos en el comienzo de la escolaridad o en la promoción de ciclos.
Funciones de DETECCIÓN DE DIFICULTADES...	... en el aprendizaje, de lagunas en los conocimientos de área, así como la adopción de medidas de tipo corrector.
Funciones de EVALUACIÓN...	... del grado de adecuación del alumno o del grupo a los diferentes niveles establecidos por el sistema educativo.

Sintetizando y completando las propuestas de formulación de objetivos manifestadas por distintos autores, proponemos como objetivos específicos del diagnóstico los siguientes:

- \* Determinar el nivel de conocimientos y habilidades que posee el alumno como condición para alcanzar los objetivos del curso, especialmente en cuanto al dominio de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).
- \* Estimar el nivel de dominio que posee el alumno respecto de los objetivos necesarios para la promoción.



- \* Clasificar a los alumnos según características concretas: aptitudinales, instructivas, vocacionales, etc. para facilitar su orientación personal y profesional.
- \* Identificar la naturaleza específica de las dificultades o deficiencias.
- \* Analizar la amplitud de las dificultades, anomalías y deficiencias.
- \* Determinar las posibles causas de la aparición de las dificultades.
- \* Decidir quién, cómo, cuándo y dónde deberá llevarse a cabo el programa de intervención recuperadora.

*¿Qué dimensiones, áreas y contenidos de una institución escolar quedan afectados por el diagnóstico pedagógico?*

Si de los objetivos pasamos a contemplar el ámbito o las áreas del diagnóstico pedagógico, las interferencias de éste con el psicodiagnóstico son aún mayores. Puede servir de ejemplo ilustrativo de la confusión existente la propuesta que hacen Williamson y Darley (1972), quienes entre los campos que necesitan el asesoramiento citan textualmente:

- Problemas de personalidad. Dificultades de adaptación a los grupos sociales, dificultades de lenguaje, conflictos familiares, infracciones disciplinarias.
- Problemas educacionales. Elección desafortunada de estudios, rendimiento escolar diferencial, actitud escolar general inadecuada, hábitos de estudio ineficaces, dificultades para la lectura, carencia de motivación escolar, rendimiento superior o inferior al término medio.
- Problemas vocacionales. Incertidumbre para la elección vocacional y discrepancia entre intereses y aptitudes.

Álvarez Rojo (1984) expresa la necesidad de ampliar el ámbito del diagnóstico pedagógico respecto del que tradicionalmente se la había adjudicado, también a los padres, los profesores y la comunidad escolar, en lugar de centrarse exclusivamente en los alumnos, y considera que el diagnóstico pedagógico debe incluir el tratamiento de las relaciones grupales, tanto de los profesores como de la comunidad escolar y familiar.

Centrándonos en las variables del diagnóstico pedagógico más específicas, recogemos la propuesta de Brueckner y Bond (1961), quienes desde nuestra perspectiva son los autores que mejor han señalado las áreas objeto del diagnóstico pedagógico, al reducirlas a tres problemas capitales que precisan, indefectiblemente, ser diagnosticada:

- 1.- Comprobación o apreciación del progreso del alumno en su aproximación a las metas educativas establecidas. Abarcaría:
  - a) La evaluación de los alumnos desde la perspectiva de sus propias posibilidades.
  - b) El planteamiento de las actividades de intervención recuperadora.

- 2.- Identificación de los factores en las situaciones de enseñanza- aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual de los escolares. Comprende:
  - a) La evaluación del centro: programa, procedimientos de enseñanza, material de instrucción y ambiente físico social.
  - b) Las características del propio niño: mentales, físicas, emocionales, sociales y morales; lo que permitiría avanzar un pronóstico.
- 3.- Adaptación de los aspectos de la situación de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del escolar en orden a asegurar su desarrollo continuado (abarcaría la enseñanza correctiva y la educación especial).

*¿Posee el diagnóstico pedagógico algunas cualidades que den especificidad a sus acciones?*

En 1964, García Yagüe aventuraba el papel que el diagnóstico pedagógico debería desempeñar en la educación institucionalizada:

*“El diagnóstico en el campo de la situación escolar preocupa poco y, sin embargo podría ser uno de los de mayor eficacia y sencillez, si el centro es dinámico y abierto a los interrogantes e hipótesis de trabajo, que le puede aportar su control empírico estadístico. La escuela, las familias y los mismos escolares constituyen mundos cargados de notas y tensiones que vale la pena controlar para dirigir. Hace falta conocer la situación de los grupos concretos para controlar los cambios después de una actividad educativa o para comprender a cada uno de los alumnos” (García Yagüe, J.; 1964, 235).*

Más cercano en el tiempo, Rodríguez Espinar (1982) señala las cualidades básicas que debe reunir el diagnóstico pedagógico:

- a) Todo diagnóstico se basa en la medida directa o indirecta de atributos, rasgos, factores o conductas.
- b) El diagnóstico debe estar abierto a la utilización de múltiples metodologías de obtención de información.
- c) Debe poner especial atención en la utilidad y adecuación de los factores a evaluar, es decir, en su relevancia.
- d) Todo diagnóstico debe poner de manifiesto potencialidades y limitaciones.
- e) En todo diagnóstico debe intentarse una explicación causal.
- f) La medida en el diagnóstico y orientación educativa esta referida a una norma o a un criterio.
- g) En el diagnóstico, los diferentes aspectos del individuo deber ser vistos como partes funcionales de un todo personal.

sEn nuestra opinión, comprender a los alumnos, predecir rendimientos, programar las intervenciones pedagógicas, evaluar los resultados, corregir errores y deficiencias del aprendizaje son tareas que compete desempeñar al profesor tutor dentro del pro-

ceso educativo, siempre que cuente con la posibilidad de aportes desde el diagnóstico pedagógico.

### **3.4. Diseño de las acciones diagnósticas: práctica del diagnóstico**

Llegado el momento de hablar de el diseño de las intervenciones diagnóstica, habremos de tener en cuenta todo lo que hasta ahora hemos dicho y abordar un diseño diagnóstico que contemple la existencia de diferentes clases, niveles, objetivos del diagnóstico, sin olvidar que el número de sujetos a orientar, va a ser uno de los indicadores más significativos de las características del diseño.

Herrero (1987), tomando como criterio la interrelación entre objetivos y número de sujetos a orientar, establece cuatro posibles modalidades de diagnóstico:

- 1º. Diagnóstico general. Es aquel diagnóstico que busca la descripción de los alumnos que configuran un grupo-clase.
- 2º. Diagnóstico analítico. Su objetivo será conocer, diagnosticar, las dificultades que un alumno, o un grupo de alumnos, presente ante las exigencias de un área concreta de aprendizaje.
- 3º. Diagnóstico diferencial o individual. Se busca el descubrir las causas de las dificultades presentadas por un alumno e indicar el proceso de rehabilitación más conveniente.
- 4º. Diagnóstico de grupo. El objetivo es analizar la situación interna del grupo escolar, para conocer el grado de comunicación, la integración, socialización y cohesión, existencia de líderes y rechazados, identidad, necesidades, motivaciones, atmósfera.

Todos los niveles de actuación diagnóstica han de entenderse como complementarios, así como las actuaciones emprendidas por los profesores y tutores, que buscarán la convergencia con las perspectivas apuntadas por el orientador.

Cada uno de estos niveles puede servir de base a otros tantos planos del diseño curricular, tanto de centro como de aula. Así el diagnóstico general será válido para la programación de las intervenciones generales en el aula; el diagnóstico analítico servirá de base a las necesarias adaptaciones curriculares de área y a los programas de recuperación de técnicas instrumentales en tanto que problema generalizado de un grupo; el diagnóstico individual o diferencial ha de ser el fundamento de los apoyos que hayan de recibir, con carácter individualizado determinados alumnos que presentan necesidades especiales.

Hemos querido reflejar con mayor claridad esta relación entre el diagnóstico, en sus distintos niveles, y la planificación de la intervención docente en la siguiente tabla:

TABLA N° 3: Proyección del diagnóstico en la planificación docente.

<b>NIVELES DEL DIAGNÓSTICO</b>	<b>PLANIFICACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR</b>
<b>Diagnóstico GENERAL</b>	* Programación general de aula.
<b>Diagnóstico ANALÍTICO</b>	* Adaptaciones curriculares de área. * Programas de recuperación de grupo.
<b>Diagnóstico INDIVIDUAL</b>	* Programas de apoyo individual (Necesidades Educativas Especiales)

Dada la abundancia de factores que intervienen en los procesos de aprendizaje y su complejidad (factores neurológicos, sensoriales, aptitudinales, afectivos, familiares, ambientales, culturales, pedagógicos, etc.) Para realizar un diagnóstico completo se necesita la intervención de un equipo interdisciplinar, que podrá resultar efectivo, si verdaderamente forma parte del organigrama del centro y sus componentes están plenamente integrados en la comunidad educativa.

A pesar de las constantes promesas administrativas, no siempre se dispone de la ayuda de un equipo interdisciplinar o de un Departamento de Orientación, por lo que el profesor puede verse obligado, en muchas ocasiones, a diagnosticar por sí sólo la naturaleza y causa de las dificultades observadas en sus alumnos, viéndose impulsado a poner en marcha programas de recuperación, de refuerzo correctivos, etc. Tal situación, exigiría la presencia de unos profesores de aula suficientemente preparados en el uso de instrumentos y técnicas de diagnóstico, necesidad que no se ha acometido de manera suficiente en las reformas de los planes de estudios de formación del profesorado, por más que muchos de los centros encargados de la formación de profesores, hayan dejado de existir para integrarse en otras estructuras universitarias.

#### *Fases en el desarrollo del diagnóstico.*

Si pasamos a hablar de las fases del diagnóstico, siguiendo a Brueckner y Bond (1964), podemos señalar siete:

- 1.- Establecimiento de metas educativas que sirvan de guía tanto a la enseñanza como al aprendizaje.
- 2.- Comprobación del rendimiento escolar del alumno, mediante tests y procedimientos de evaluación capaces de determinar los aspectos positivos y negativos del aprendizaje.
- 3.- Consideración de todos los factores que pueden contribuir al desarrollo anormal del aprendizaje, tomando como referencia las experiencias anteriores y los resultados de las investigaciones.

- 4.- Examen preliminar del caso para seleccionar los factores que se consideren como causas más probables de los problemas para someterlos a un estudio sistemático, descartando aquellos otros cuya relación se nos presente como remota.
- 5.- Comprobación y análisis sistemático de las realizaciones del alumno en todos los aspectos de la actividad escolar en que se manifiesten las dificultades y poder así determinar la extensión gravedad de la deficiencia y sus causas probables.  
Esta es la fase propiamente diagnóstica que va a requerir la utilización de instrumentos y procedimientos técnicos.
- 6.- Planeamiento de un programa correctivo y consideración de las formas más viables para su puesta en práctica.
- 7.- Comprobación de la validez del diagnóstico y de la eficacia del tratamiento mediante la evaluación continua del rendimiento y del ritmo de progreso del alumno.

El diagnóstico pedagógico debe aportar gran cantidad de información referida a la totalidad de los alumnos, para lo que utilizará todas las fuentes, técnicas e instrumentos disponibles, Posteriormente y una vez detectados los problemas será necesaria una profundización mediante el diagnóstico individual.

¿Dónde puede recabarse mediante el diagnóstico la información que se necesita?  
En nuestra opinión, el diagnóstico debe nutrirse de tres fuentes:

A. Fuente familiar: Mediante entrevistas o cuestionarios.

- 1º. Datos de identificación personal.
- 2º. Datos biológicos y físicos.
- 3º. Datos familiares
- 4º. Desarrollo cultural.
- 5º. Autonomía personal
- 6º. Sociabilidad.
- 7º. Desajustes psicológicos y respuestas a las frustraciones.

B. Fuente escolar-institucional.

- 1º. Promedio rendimiento académico (valoración global cursos y rendimiento aprovechamiento por áreas), especificación de fracasos.
- 2º. Hábitos, métodos y estrategias para el estudio.
- 5º. Actitudes ante el estudio.

C. Fuente Técnica. Utilización de instrumentos de diagnóstico tecnificados, que aporten datos sobre:

- 1º. Datos intelectuales.

2º. Datos pedagógicos.

3º. Datos de personalidad.

### 3.5. Algunas precisiones sobre las dificultades del aprendizaje en las instituciones educativas

Uno de los objetivos del diagnóstico pedagógico, que reiteradamente hemos tenido que mencionar al transcribir el pensamiento de los autores a que hemos acudido en nuestras citas, es el de la atención a las dificultades del aprendizaje escolar.

En el marco institucional de la escuela, el aprendizaje no es solamente la adquisición de unos conocimientos o de un conjunto de información instructiva, sino que abarca a todo aquello que queda incluido en la denominación de currículum escolar. Como dice Lázaro (1982):

*“En el aprendizaje se interiorizan multitud de comportamientos sociales y afectivos que facilitan la relación entre el sujeto y su medio, permitiéndole una correcta armonización de su yo y de la proyección de ese yo en su entorno”.* (Lázaro, A., 1982, 386).

Las dificultades o problemas de aprendizaje abarcan lo intelectual y lo afectivo-social, así entendidas las dificultades de aprendizaje, cuando un alumno las presenta y no son corregidas a tiempo, no solamente repercutirán en su rendimiento académico, sino que representarán una grave limitación en su formación y, lo que puede resultar más significativo, será la debilitación de sus posibilidades de decisión personal en el marco social en que se va a desarrollar su vida.

El profesor Yela (1982) señala que:

*“... el desarrollo de la personalidad y la eficacia de la conducta son función, desde luego, de las características y rasgos relativamente identificables y persistentes del individuo, pero también de las situaciones en las que nace y se desarrolla y, además y sobre todo, de la interacción activa del sujeto con las situaciones”.* (Yela Granizo, M., 1982, 92).

Ahora bien, en la situación escolar ¿Qué dificultades pueden ser diagnosticadas y tratadas educativamente? La necesidad de contestar a este interrogante nos lleva a tener que dar primeramente respuesta a otro interrogante: ¿Qué entendemos por dificultad del aprendizaje escolar?

La respuesta no parece sencilla. El tema de las dificultades del aprendizaje es muy amplio, y de tanta complejidad, que ha desencadenado grandes controversias entre quienes se ha ocupado del tema. La causa de estas controversias, a juicio de Lázaro (1982), hay que buscarlas en la confusión existente cuando se habla de lo escolar y lo infantil y de la conceptualización a la que se llegue cuando se definen los términos dificultades y

anomalías. No se trata de estudiar los problemas del niño o del adolescente, sino de los que se producen en la situación escolar, como dice textualmente este autor:

*“... los problemas que se derivan de esa determinada condición de ser un escolar en un determinado centro de enseñanza, con unos profesores y compañeros concretos y ante un preciso currículum y ambiente educativo”.* (Lázaro, A. 1982, 385).

Sobre el concepto de dificultades de aprendizaje las definiciones son poco claras y, a veces, hasta discutibles.

Para delimitar claramente la conceptualización del término dificultad del aprendizaje dos son las cuestiones claves, que señala Lázaro (1982):

*“1. La amplitud del término aprendizaje, que comprende todo fenómeno adquisitivo y que, junto al bagaje hereditario, comporta una red de estímulos formativos de la personalidad.*

*2. La distinción entre el hecho concreto de aprender y las condiciones para realizar tal adquisición”.* (Lázaro, A. 1982, 387).

Por lo dicho, importa que al estudiar las dificultades del aprendizaje, habremos de establecer una diferenciación, entre las que afectan a la educación, que abarcan toda la personalidad e implican a todo el ambiente, de las que se refieren a lo estrictamente escolar. Son estas últimas las que entraría de lleno en el ámbito del diagnóstico que realizan profesores y orientadores escolares.

Para Lázaro (1982) se ha de entender que:

*“El núcleo de la dificultad de aprendizaje escolar lo constituyen los niveles básicos del currículum, entendiéndose que éste incluye nociones instrumentales, contenidos culturales, procesos de clarificación de valores (socialización, dependencia-independencia, autocontrol, afectivo”.* (Lázaro, A. 1982, 387).

No son pocas las veces que las dificultades de aprendizaje tienen su origen en la propia institución escolar, sobre todo cuando esta se halla alejada del conocimiento de las necesidades y los intereses del alumno.

Profundizaremos seguidamente en el análisis de los posibles orígenes de los problemas de aprendizaje:

- a) Los que se derivan de la ansiedad que provoca en padres y alumnos los resultados de las evaluaciones, al producirse una descompensación entre las expectativas y la realidad.
- b) El inadecuado dominio de las técnicas instrumentales básicas, fundamentalmente los que se refieren a la lectura, escritura, expresión (composición), cálculo.

- c) La ausencia de hábitos, estrategias y técnicas de trabajo intelectual en la realización de las tareas escolares.

La valoración insuficiente de los dominios instrumentales por parte de los alumnos es la causa mayoritaria de los fracasos que se producen en las instituciones educativas; apareciendo los factores patológicos en menor grado como causantes del fracaso escolar.

Especialmente, queremos llamar la atención sobre la importancia que en verdad tienen los dominios instrumentales, porque es frecuente que en el ámbito escolar deje de tenerse presente muy pronto, al suponer que antes de los nueve años están en posesión de un adecuado dominio instrumental. Hemos comprobado que muchos alumnos de cursos superiores e incluso estudiantes de secundaria, presentan deficiencias y lagunas en las más necesarias técnicas instrumentales. Consideramos que desde una perspectiva diagnóstica deben ser analizadas con todo rigor, porque se traducen en serios obstáculos para el estudio personal y el aprovechamiento escolar, apartando a los alumnos de las posibilidades de éxito para sumirles en el más absoluto fracaso escolar.

La problemática que ahora analizamos mereció, hace ya años, ser investigada: García Yagüe (1964-66); Caballero, (1963); Pacheco, (1970); entre otros. Al analizar los factores que contribuyen al éxito escolar, encontraron que la relación entre los rendimientos en pruebas pedagógicas –instrumentales y de instrucción– y el rendimiento académico –calificaciones– es siempre superior a la relación encontrada entre éste y los factores intelectuales –inteligencia, aptitudes diferenciales– medidos técnicamente. El dominio de las técnicas instrumentales constituye uno de los predictores más potentes del éxito o del fracaso escolar en condiciones normales.

Los estudios de Pacheco del Olmo (1970) pusieron de manifiesto que, si bien aparece una relación significativa entre aptitudes mentales y rendimiento escolar, la correlación de los factores intelectuales con el aprovechamiento escolar, entendido como avance o progreso en los aprendizajes instrumentales, resultaba insuficiente.

El análisis y la reflexión sobre los datos encontrados nos llevó a la conclusión de que si la inteligencia no presenta relación significativa con el grado de progreso escolar, habrá que admitir que la variabilidad hallada ha de tener otras causas.

Por su parte Caballero, A., ha analizando esta problemática desde el año 1962; y cuyos resultados quedan recogidos en los siguientes trabajos de su producción investigadora:

- Posibilidades desde la Enseñanza Primaria de un diagnóstico de éxito o fracaso en los estudios medios (1963).
- Estructura de las dimensiones psicopedagógicas en el nivel 3ª de E.G.B: (1977-1982).
- La situación de los alumnos en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (sexto de E.G.B.) y sus implicaciones curriculares (1985- 1991).
- Características psicopedagógicas de los estudiantes en los tres ciclos de la Educación Primaria en un centro de Madrid (1993-1999).



De cuanto hemos dicho en relación con el Diagnóstico Pedagógico se pueden obtener algunas conclusiones que nos lleven a poder seleccionar cuales son las variables que deberían ser analizadas para la detección, lo más pronto posible, de las dificultades escolares. Propongo los siguientes ámbitos de diagnóstico:

- 1.- Análisis de los objetivos y contenidos del currículum en la educación primaria que concentran el mayor número de las dificultades del aprendizaje. Este estudio debe ser fundamentalmente cualitativo, aunque se utilicen para su descripción bases estadísticas.
- 2.- Diagnóstico personal de dificultades de aprendizaje con mayor incidencia en el rendimiento y aprovechamiento de los alumnos.
- 3.- Valoración de los fenómenos de adaptación/inadaptación, tensiones de la personalidad, frustración, ... que a veces varían o modifican el grado de ajuste a la escolarización.
- 4.- Análisis de la estructura psicopedagógica en la educación primaria y secundaria en tanto que posibles elementos para la modificación del currículum y los diseños curriculares.
- 5.- Atención en la Educación Infantil y Primaria a las necesidades de diversificación y adaptación curriculares.

### **3.6. Enfoques metodológicos en el diagnóstico escolar**

La metodología del diagnóstico es también una cuestión polémica asociada a la tradicional confrontación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Nos interesa tratar los principales rasgos de la metodología del diagnóstico que se proponen desde diferentes posturas para pasar después a explicar nuestro posicionamiento, aunque ya anticipamos desde ahora que nos situamos en una visión pragmática, pues creemos en el valor complementario de ambas metodologías para obtener resultados más completos; este posicionamiento lo he encontrado también en autores como Anguera (1985) y De Miguel (1988).

#### *El Enfoque cuantitativo.*

La aplicación de los métodos cualitativos al estudio de la conducta humana ha producido grandes avances pero también exageraciones y rechazos. García Yagüe (1972) considera: que la necesidad de diagnosticar pedagógicamente, con objetividad a un número cada vez mayor de sujetos y situaciones y el tópico de la medición han llevado a la psicopedagogía a la utilización de representaciones numéricas sin detenerse a pensar, frecuentemente, en el sentido diferencial que sin lugar a dudas debe tener toda medición en las ciencias humanas.

Los trabajos de Galton, Thorndike y Binet permitieron representar numéricamente los datos psicopedagógicos, apoyándose en cuatro supuestos que ha sintetizado perfectamente García Yagüe (1972) y que hemos recogido en la siguiente tabla:

1º El mejor camino para analizar la situación de un sujeto es comprobar sus aciertos a través de una amplia gama de estímulos. 2º Cada acierto o respuesta satisfactoria se puede tratar como una unidad de medida y adicionarse a las otras para dar una representación final. 3º El número total de aciertos puede alcanzar significación comparándolo con la distribución de la población a la que pertenece, y quedar representado por alguno de los estadísticos que permiten describir las diferencias individuales. 4º Las descripciones cualitativas obtenidas por estos procedimientos pueden dar una idea aproximada de las características de los rasgos y utilizarse en términos de probabilidad, en las descripciones y clasificaciones, incluso cuando rocen niveles cualitativos (deficientes, genios, ... )

TABLA Nº 4: Supuestos de representatividad numérica de los datos psicopedagógicos.

1º	El mejor camino para analizar la situación de un sujeto es comprobar sus aciertos a través de una amplia gama de estímulos.
2º	Cada acierto o respuesta satisfactoria se puede tratar como una unidad de medida y adicionarse a las otras para dar una representación final.
3º	El número total de aciertos puede alcanzar significación comparándolo con la distribución de la población a la que pertenece, y quedar representado por alguno de los estadísticos que permiten describir las diferencias individuales.
4º	Las descripciones cualitativas obtenidas por estos procedimientos pueden dar una idea aproximada de las características de los rasgos y utilizarse en términos de probabilidad, en las descripciones y clasificaciones, incluso cuando rocen niveles cualitativos (deficientes, genios, ... )

Tomado de García Yagüe, J. (1972, 147).

Estos supuestos han dado lugar a un gran desarrollo de los tests psicopedagógicos, y en el campo de la educación, la obsesión por clasificar a los escolares con criterios numéricos y por controlar los aprendizajes a partir de los resultados en exámenes objetivos (tests pedagógicos, pruebas objetivadas, etc.)

Tradicionalmente el diagnóstico psicopedagógico cuantitativo ha utilizado dos sistemas para la interpretación de los datos:

- \* Los modelos escalares temporales.
- \* Las muestras representativas.

*Los modelos escalares temporales.*

En el ámbito de la psicopedagogía métrica, los modelos escalares temporales (edades mentales, cocientes intelectuales, cocientes de desarrollo) se utilizan con mucha frecuencia cuando se han de hacer descripciones diagnósticas.

El modelo escalar se comienza a emplear de forma generalizada en psicología evolutiva y diagnóstico psicopedagógico a partir de Binet (1904); es el primero en clasificar la actividad mental por niveles, evitando así los problemas de la medición:

*“ La idea fundamental de este método es el establecimiento de lo llamaremos una escala métrica de la inteligencia, esta escala se compone de una serie de pruebas de dificultad creciente, que parte del nivel intelectual más bajo que se puede observar y llega hasta el nivel de inteligencia medio o normal, con un nivel mental diferente para cada prueba ... Esta escala permite, hablando con un cierto rigor no la medida de la inteligencia, porque las cualidades intelectuales no se miden como longitudes, no son superponibles, sino una clasificación, una jerarquía entre inteligencias diversas; para las necesidades de la práctica equivale a una medida”. (Binet, A., 1904, 195).*

Las palabras de García Yagüe al comentar el texto de Binet, nos devuelven a la realidad y grandeza del diagnóstico:

*“El diagnóstico escolar supone una aventura que desborda la psicometría. La búsqueda de estimuladores y respuestas o comportamientos diferenciales dentro de un fenómeno psicopedagógico y el análisis de sus interrelaciones para establecer estructuras o niveles de comportamiento es algo co-sustancial con el diagnóstico”. (García Yagüe, J., 1987,138).*

Binet, en torno a 1911 y después de haber elaborado la prueba escalar, revisa su escala de inteligencia rompiendo la ordenación de las cuestiones por niveles representativos de la actividad mental para acomodarlos a cada año de edad cronológica. Equipara el número de respuestas acertadas de cada año para poder considerarlas tras su ponderación *“como la edad mental representativa de cada sujeto evaluado”*. Se pasa así de un diagnóstico escalar de las variables psicológicas a un diagnóstico escalar del desarrollo intelectual temporal.

Un paso en este mismo sentido lo da Terman (1916) con la creación del “Cociente Intelectual” que ya había sugerido Stern. En términos operativos, el Cociente Intelectual representa la relación matemática entre la edad mental y la edad cronológica. A partir de 1960 se modifica la noción de cociente, al interpretar las puntuaciones de un test en función de distribuciones normalizadas de la población según las diferencias de los años de edad; con lo que pasa a considerarse como “Cociente intelectual Derivado”.

Desde una perspectiva psicopedagógica, García Yagüe (1987) critica los modelos escalares-temporales y señala algunas de las posibles fuentes de error de los mismos.

Los modelos con referencia a la dispersión de una muestra representativa. El sistema de medición a través de muestras representativas de respuestas y el tratamiento matemático de dispersión de las muestras -baremos- se apoya en los siguientes supuestos:

- La multiplicidad de estimulaciones y respuestas asegura la representatividad de la variable y proporciona la información sobre cada sujeto.
- Cada acierto puede tratarse como una unidad de medida y sumarse a las otras para dar una visión general a partir del número o suma de respuestas representativas.
- La puntuación total permite obtener comparaciones con el grupo a que pertenece, utilizando las unidades derivadas de la media y la desviación típica del grupo.

Apoyándose en estos supuestos ha sido posible una objetivación del diagnóstico, puesto que hacían más fácil la cuantificación de las variables a estudiar, así como los tratamientos matemáticos necesarios para analizar los datos obtenidos. Los supuestos enumerados tienen sus puntos frágiles y, en ellos, desde hace ya algunos años, se apoyan quienes no están de acuerdo este modelo.

Ciertamente, a la hora de abordar procesos de diagnóstico y orientación personalizada capaces de profundizar en la realidad objeto de estudio, es necesario apoyarse en modelos cualitativos, que sin renunciar a las ventajas que ofrece la medición, sí que permitan detectar las respuestas creativas y aspectos deficitarios concretos.

Desde estos modelos se han delimitado estadísticamente un número importante de constructos en psicología y pedagogía diferencial, se han podido validar tests y los ítems que los configuran; se ha clasificado a un número elevado de alumnos y se han establecido previsiones válidas para la orientación y la toma de decisiones. Pero es también cierto, que a la hora del diagnóstico pedagógico vinculado con los aprendizajes y los refuerzos escolares, estos modelos cuantitativos han resultado insuficientes porque los modelos de diagnóstico psicopedagógico necesitan apoyarse en elementos cualitativos que señalen los puntos concretos de dificultad tanto de los individuos en particular como de los grupos.

#### *El enfoque cualitativo.*

Tradicionalmente la evaluación y el diagnóstico cualitativo han sido homologados al enfoque clínico. A diferencia del enfoque psicométrico (nomotético) indagador de las regularidades psicológicas que aparecen en la generalidad de los sujetos, el método clínico (ideográfico) se preocupa por el estudio de la individualidad, entendiendo por tal el diagnóstico de un sólo sujeto o de un grupo, pero profundizando en sus particularidades y sin pretensión de generalización.

El término “clínico”, como enfoque del diagnóstico, fue acuñado por Winter, discípulo de Wunt. Entre los autores más destacados que han utilizado este método figuran Freud, Rogers, Piaget, quienes emplearon en sus trabajos metodologías como la observación, la entrevista y los tests proyectivos.

La investigación cualitativa en el ámbito educativo y, más en concreto, en cuanto a los aspectos del rendimiento académico, ha tenido momentos de gran expansión. La principal preocupación del enfoque cualitativo se centra en precisar las características particulares de esta metodología, en orden a clarificar los diseños.

Mediante el modelo cualitativo, dice Anguera (1985), se pretende captar con el máximo rigor lo que los sujetos hacen o dicen, es decir, se trata de describir la realidad que se materializa en un continuado devenir o flujo de conducta.

En los últimos quince años se advierte entre los seguidores del enfoque cualitativo una tendencia hacia una cierta integración entre las metodologías cualitativas y cuantitativas respecto, sobre todo, al análisis de los datos. Por su parte, Anguera (1985) es partidaria de lo cualitativo en la investigación y el diagnóstico, pero al mismo tiempo defiende la integración de las aproximaciones cuantitativas y cualitativas respecto al análisis de datos, justificando su postura es la complementación de ambas:

*“Si desde la perspectiva cuantitativa el investigador se separa de la “sustancia” que configura la materia de estudio con el fin de descubrir las regularidades que posibilitan la predicción, y desde una perspectiva cualitativa se enfatiza la interpretación, en contacto con la propia realidad, será útil efectivamente, la complementación de ambas”. (Anguera, M.T., 1985, 135).*

En resumen parece que el ahora de las posturas radicales ha desaparecido, al entender que con el uso de los métodos cuantitativos se consigue mayor seguridad y precisión en las descripciones diagnósticas de grandes grupos, y con los métodos cualitativos se gana profundidad y detalle en la comprensión de la casuística subjetiva. La complementariedad de ambos procedimientos beneficia la actividad educativa y mejora la calidad de los procesos de aprendizaje, que es en definitiva de lo que se trata. Los objetivos específicos del diagnóstico son los que van a condicionar, en cada caso, la elección de una u otra metodología, o el uso de estrategias metodológicas combinadas.

### **3.7. Un modelo para la evaluación diagnóstica criterial diferencial en el marco de una psicología cognitiva.**

*Modelos diferenciales cualitativos objetivados.*

En nuestra opinión, los supuestos de la medición escalar temporal y la medición a través de muestras representativas de estimuladores, interpretados numéricamente desde la tendencia central y la dispersión, nos alejan de las necesidades reales del aprendizaje y de las explicaciones concretas que necesariamente subyacen en las respuestas de cada problema.

Estos modelos proporcionan información, que cuando está referida a sujetos que ocupan posiciones límite respecto de los problemas de aprendizaje, o las dificultades o fracasos escolares, no se puede sustentar en ella decisiones importantes cuando nos proponemos hacer una orientación personalizada. Hacer descripciones y sacar conse-

cuencias individuales desde datos cuantitativos es inadecuado, porque las situaciones atípicas que se describen, son el resultado de responder a un conjunto de estímulos representativos de la normalidad de las variables que se están analizando.

El valor total de los aciertos en un test y los estadísticos individualizadores lo que nos permiten es describir la posición de un sujeto dentro de una muestra que aspira a ser representativa de la población general, y encontrar cuál es la distribución del grupo, cuáles las zonas donde se hallarán la mayoría de los casos atípicos desde un punto de vista estadístico. Pero señalar que algo es atípico estadísticamente no ha de significar necesariamente una anomalía psicológica o pedagógica. Clasificar a los alumnos, por ejemplo, como muy bien dotados o como insuficientemente dotados, desde datos exclusivamente estadísticos y, atrevernos a tomar decisiones individualizadas en función de ellos, sobre las situaciones de aprendizaje es arriesgado para el orientador y de consecuencias imprevisibles para el orientado.

Creemos que, como dice García Yagüe (1972):

*“Para que una persona sea definida cualitativamente como un genio o deficiente hay que localizar comportamientos específicos que trasciendan su condición de ser el peor o mejor de un grupo “. (García Yagüe, 1972, 148).*

La valoración exclusiva de las respuestas acertadas, a la hora de corregir un test, reduce el trabajo y simplifica el tratamiento de los datos, cuando se quiere utilizarlos en el diagnóstico de grupos de alumnos.; pero esta información es insuficiente para valorar los aprendizajes individuales, ya que nada se nos informa de las características de las conductas en el habidas en ese aprendizaje. El diagnóstico pedagógico necesita apoyarse en el conocimiento y análisis de los fallos, de los errores, para que desde esa información podamos programar su corrección inmediata, antes de que las deficiencias puedan interferir los procesos de aprendizaje posteriores, e incluso los procesos de desarrollo personal del alumno.

Parece evidente que, tanto los diseños curriculares como la orientación personalizada se podrán mejorar con la aplicación de modelos de diagnóstico pedagógico que, sin dejar de ser objetivos, proporcionarán descripciones más detalladas de las situaciones singulares sobre el hecho del aprender.

Desde estas perspectivas y con estos propósitos, un grupo de psicólogos y pedagogos escolares, coordinados por García Yagüe, venimos ensayando e investigando desde hace años, sobre las posibilidades diagnósticas de unos modelos que llamamos “diferenciales o cualitativos objetivados” para contrastarlos con los utilizados en el diagnóstico cuantitativo tradicional.

Se han querido encontrar claves o referencias de apoyo que permitan describir niveles y formas de comportamiento psicológico y pedagógico personalizado, cuadros de síntomas y aspectos singulares que permitan afrontar diferencialmente los aprendizajes individualizados, al tiempo que puedan servir de base a la programación, en aquellos momentos en que los profesores han de diseñar sus actuaciones interactivas

con los alumnos de su aula, tanto las que se refieren a los aspectos generales del modelo de enseñanza, como aquellas que puedan referirse a modelos de enseñanza correctiva o de desarrollo.

Nos dice el propio García Yagüe como coordinador de las investigaciones, que los trabajos que se han hecho para ir consiguiendo estos objetivos, han sido muy numerosos. Empezaron con estudios sobre aprendizajes en los primeros cursos de la E.G.B. (Congreso de Psicología de Valladolid. 1975), continuaron con la construcción de algunos tests que intentaban estimular el análisis de los procesos mentales y de aprendizaje, así como la validación por niveles (entre 1976-19781). Los instrumentos construidos entre 1970 y 1981, son objeto de un minucioso análisis y confrontación con otros instrumentos en los *“Seminarios sobre Dificultades de Aprendizaje”* organizados por la Sección de Psicología Pedagógica de la Sociedad Española de Psicología (1970-1981); los instrumentos se concretaron y fueron puestos a punto para una investigación sobre *“Niños Bien Dotados y sus Problemas”* (1981- 1982), y han sido nuevamente revisados y depurados para su empleo en las últimas investigaciones sobre *“El difícil camino de la mejora cualitativa de la Escuela Primaria”* (1990-1991).

Para hacer frente a las necesidades del diseño curricular (necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje), la evaluación, el diagnóstico pedagógico y la orientación personalizada, los modelos cualitativos de diagnóstico diferencial con los que en este campo de investigación venimos trabajando, han supuesto establecer criterios objetivados para evaluar los posibles niveles de cualquier unidad de aprendizaje en términos de rendimiento observado (a través de la producción escolar), para buscar, de una parte, las principales y significativas unidades de aprendizaje en una situación dada (variables), e intentar agruparlas responsablemente, y de otra, diseñar los estimuladores apropiados para analizarlas y descubrir síntomas indicativos de situaciones de déficit.

En el diagnóstico pedagógico se analiza cada situación o unidad de aprendizaje según los criterios previamente fijados de acuerdo con cinco posibles grados (categorías) de dominio de una tarea, indicadores del nivel de aprendizaje alcanzado, que abarcan escolarmente desde el desconocimiento a la inmadurez para realizarla., hasta su pleno dominio, sin existencia de errores ni imperfecciones, con tres niveles intermedios. Las puntuaciones ponderadas pueden modificarse en base a las exigencias de los trabajos. Los niveles ponderados resultan muy interesantes porque hacen posible la aplicación de tratamientos estadísticos cuando se estimen que son necesarios para los objetivos de la investigación.

TABLA N° 5: Indicadores del Nivel de Aprendizaje Alcanzado.

<b>NIVEL Y PONDERACIÓN</b>	<b>CRITERIOS DE VALORACIÓN REPRESENTATIVOS DE LA PRODUCCIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR.</b>
0 // 0,00	<b>RESPUESTA NULA</b> O DESCONOCEDORA DE LA TAREA.
1 // 0,25 (1/4)	<b>NIVEL INFERIOR DE APRENDIZAJE.</b> COMIENZA A RESPONDER, PERO PREDOMINAN LOS ERRORES E IMPERFECCIONES.
2 // 0,50 (1/2)	<b>NIVEL DE APRENDIZAJE INSUFICIENTE.</b> SABE RESPONDER, PERO AÚN COMETE BASTANTES ERRORES O TIENE IMPERFECCIONES.
3 // 0,75 (3/4)	<b>NIVEL DE APRENDIZAJE DE DOMINIO INFERIOR .</b> RESPUESTA CASI CORRECTA O CORRECTA CON ALGÚN ERROR SECUNDARIO.
4 // 1,00	<b>NIVEL DE APRENDIZAJE DE DOMINIO SUPERIOR.</b> RESPUESTA ADECUADA , SIN ERRORES NI IMPERFECCIONES.

Tomada de los Proyectos de Investigación coordinados por García Yagüe, J. (1990-991).

De acuerdo con estos criterios, las variables psicopedagógicas objeto del diagnóstico o evaluación se pueden interpretar de dos formas:

- 1ª. Suma total de puntos y valoración en términos de baremo.
- 2ª. Niveles de producción de los aprendizajes a partir de criterios preestablecidos (evaluación diferenciada).

El que algunos expertos se hayan pronunciado por un diagnóstico que favorezca la evaluación diferenciada (diagnóstico cualitativo), no quiere decir que renuncien al diagnóstico cuantitativo, ya que este es de gran utilidad para los tratamientos de comprobación y control.

La aplicación cuidadosa de estos niveles de aprendizaje y producción de los estudiantes en los diferentes ejercicios o tareas de aula y las específicas de los instrumentos diagnósticos son de gran utilidad para la valoración de cada variable.

Los instrumentos diagnósticos a utilizar, al no tratarse de pruebas estandarizadas, han tenido que ser construidas para cada investigación. Este sería el caso de García Yagüe y sus colaboradores, quienes tras múltiples tentativas de elaboración, han culminado en la existencia de múltiples baterías diagnósticas.

Aún cuando los planteamientos y supuestos de este tipo de instrumentos difieren del de los tests tradicionales, no olvidemos que permiten obtener puntuaciones globales, cuando las investigaciones lo precisen, aprovechando las enormes posibilidades que ofrece la estadística para los modelos cualitativos.



Este modelo de diagnóstico pedagógico permite tratar en profundidad, interpretándolos en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, los síntomas de déficit, o bien a partir de ciertos criterios objetivamente establecidos y captar deficiencias en los conocimientos previos sobre los que sustentar una enseñanza correctiva inmediata, programas de intervención generalizables a todos los alumnos, otros de recuperación o refuerzo individualizado.

### **3.8. Los modelos representacionales (explicativos y causales) y el diagnóstico valorativo de niveles de comprensión y dominio de los contenidos del aprendizaje**

Los instrumentos de diagnóstico existentes hasta ahora han permitido a los orientadores situar a los alumnos en un conjunto de capacidades o competencias globales, pero no permiten, en la inmensa mayoría de los casos, analizar mediante ellas la estructura cognitiva propia de cada sujeto en un determinado estadio de evolución personal. Se precisan nuevos tests o, más exactamente, nuevos tipos de ítems, en los que la adecuación del mismo, para ser aplicado en un momento determinado, dependerá del conocimiento que se tenga del sujeto. Este conocimiento va a permitir elegir en la situación diagnóstica el ítem, que presumiblemente presente mayores posibilidades de recogida de la información.

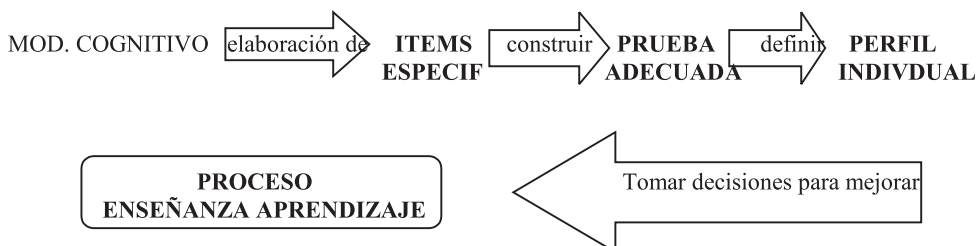
Naturalmente, para determinar cual ha de ser la naturaleza de los ítems que se precisa aplicar para aumentar el conocimiento acerca del modo de procesamiento que el sujeto utiliza para dar respuesta a las exigencias de una tarea determinada, va a ser necesario partir de un modelo cognitivo del alumno en situación de aprendizaje, de modo análogo, señalan De la Orden y colaboradores (1993) a como se procede en el diagnóstico médico:

*“Partiendo de un conocimiento de la relación causal entre enfermedad y síntomas como guía para decidir el tipo de pruebas necesarias para detectar ciertos síntomas”. (De la Orden, A. Y otros, 1993, 2).*

Esta claro que el desarrollo de una nueva generación de instrumentos de diagnóstico no aspira simplemente a conseguir los mismos fines que las pruebas tradicionales, aunque ahora se pretendiese una mayor perfección y eficacia, sino que, a partir de una reconceptualización de la fundamentación teórica de los tests, un modelo distinto de la función diagnóstica en su dimensión evaluadora, dar respuesta a las exigencias de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que quiere la política educativa y con ella la Administración y las Instituciones educativas.

El diagnóstico mediante los nuevos tests es concebido como un medio para construir un perfil muy preciso de cada alumno, lo que, sin duda, facilitará la toma de decisiones en todo lo que se refiera a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ILUSTRACIÓN N° 6: Nuevos principios en la construcción de Instrumentos diagnósticos de medida.



Para poner en marcha una evaluación diagnóstica que cubra estas exigencias, probablemente dice Shepard, (1991):

*“Sería necesario girar 180 grados lo que Resnik y Resnik (1989) llamaron presunciones de descomponibilidad y descontextualización de las teorías tradicionales del aprendizaje. Los tests no deben pedir la demostración de pequeñas destrezas discretas practicadas aisladamente, sino que deben convertirse en instrumentos más ambiciosos que intenten detectar las representaciones mentales que los estudiantes tienen de ideas importantes y su facilidad de aplicarlas a la resolución de problemas nuevos“. (Cit. Por de la Orden y otros, 1993, 2).*

La concepción de las capacidades humanas que impregnan las teorías psicométricas –tanto en la teoría clásica de la “respuesta verdadera”, como en la más moderna de la “teoría de respuesta al ítem”–, no parece que sean compatibles con las concepciones que sustentan el nuevo paradigma de la psicología cognitiva y educacional. Los alumnos aumentan sus competencias, no por la simple acumulación de los nuevos datos y destrezas aprendidos, sino por el hecho de construir nuevas estructuras de conocimiento a partir de las ya existentes, en tanto que poseídas como significativas y satisfactorias para ellos, y por la presencia de esquemas de representación mental, que permiten la elaboración y procesamiento de la información, reduciendo al mínimo los aportes de la memoria, dando paso al desarrollo de estrategias que en su trabajo intelectual les indican cuándo y cómo unos datos son relevantes.

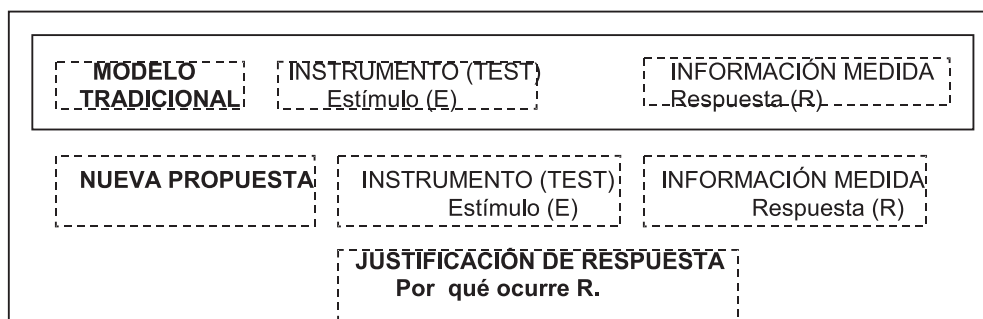
Los modos de observación y los patrones desde los que reflejar datos que se refieren a cómo actúan, aprenden y piensan los alumnos, no pueden seguir acomodándose a los métodos y modelos de diagnóstico tradicional.

No obstante el hecho de que haya aparecido de la mano de la psicología un nuevo paradigma educativo, no termina de alejar nuestras dudas sobre el hecho de que las instituciones educativas y con ellas sus profesores sigan anclados en la forma de ver y entender los procesamientos de la información en sus alumnos, a la manera tradicional. Si la psicología cognitiva pone su máximo interés en el estudio de la adquisición, organización y representación del conocimiento su modelo de aprendizaje gira en torno al procesamiento de la información. ¿Podemos afirmar que la escuela ha dado

este mismo giro y ha abandonado su preocupación por los productos?; y si lo ha dado, ¿lo ha hecho con la misma intensidad que la Psicología?

La fundamentación de una nueva teoría de los tests, como instrumentos diagnósticos, supondría la aplicación de los modernos métodos estadísticos a los modernos modelos psicológicos, frente a la fundamentación de la teoría clásica en la que el test es considerado como una estimulación global, lo que determina que la respuesta observada, lo sea como una única magnitud, ya que está incluida en el modelo solamente como una única cantidad denominada X.

ILUSTRACIÓN N° 7: Modelo de justificación de la respuesta.



El modelo tradicional no se detiene a considerar como se ha llegado a esa respuesta que se mide gracias al test. De hecho dicen de la Orden y colaboradores (1993):

*“Este modelo representa una respuesta observable y cuantificable de los sujetos a cualquier tipo de estímulo, aunque lo más común sea la consideración de X como proveniente de la respuesta a un test de lápiz y papel”. (De la Orden, A. y otros, 1993, 3).*

Si por causa de los cambios experimentados en la construcción de instrumentos de diagnóstico (tests), queremos encontrar una característica distintiva del diagnóstico en relación con la evaluación, esta ha de ser esa necesidad de unir estrechamente el proceso de la evaluación diagnóstica y la instrucción. Un test debe informarnos de aquello que se está necesitando en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los tests han de dejar de ser un modo exclusivo de valoración de los sujetos en relación con su competencia, para pasar a ser instrumentos capaces de recoger información que ayude a los alumnos en los procesos del aprender y a los profesores en la toma de decisiones educativas.

El psicopedago en tareas de diagnóstico y orientación necesita contar con instrumentos y estrategias que le permitan conocer mejor los procesos de comprensión y significación de lo que se les enseña a los alumnos: qué han logrado, que insuficiencias presentan, qué estrategias pueden facilitarles un aprendizaje posterior, o qué

estrategias están actuado como freno y son un obstáculo para los auténticos aprendizajes. El objetivo final del diagnóstico y con el de las intervenciones de orientadores ha de ser el que sus alumnos alcancen verdaderos aprendizajes que les conducirá a unos adecuados niveles de competencia en aquellos dominios concretos en lo que aspira a estar preparado.

Un recorrido por lo que podría ser la corta historia de unos modelos psicométricos representacionales (explicativos y causales) desde los que poder determinar los posibles niveles de comprensión y dominio de los contenidos de aprendizaje, nos llevarían en primer lugar a:

Samejima (1969), que intuyó la idea de inclusión de varios tipos de respuesta que iban de la de mayor la menor corrección, brindando así un modelo de respuesta graduada, aunque él personalmente no llegó a construir ningún instrumento, o al menos no lo divulgó.

Bock (1972) que desarrolló la idea de un test cuyos ítems de opción múltiple, daban la oportunidad de valorar en las respuesta del alumno, no sólo la corrección o incorrección, sino la opción elegida entre todas las que se proponía, Los ítems en su test dejan de ser dicotómicos (1 punto por acierto) para pasar a ser politómicos (1, 2, 3, etc. según la posición de la respuesta).

Masters (1982), elabora un modelo denominado "Partial,Credit Model". Es también un modelo de respuestas graduadas.

Masters y Wrtight (1984), formularon un modelo general que presentaba la característica de englobar a otros modelos que se habían utilizado anteriormente.

Muraki (1992), desarrolla un modelo denominado "Generalized Partial Credit Model".

Snow y Lohman (1993), creen haber identificado algunas de las destrezas procesuales que componen la capacidad medida por los tests, algunos de estos procesos serían: codificación de estímulos, comparación de facetas, inducción de reglas, aplicación de reglas, justificación de respuestas.

Haertel y Wiley (1993). Se enfrenta a las tecnologías de las pruebas de elección múltiple y apunta a la necesidad de prestar atención a los períodos de transición en el aprendizaje entre estados de realización de tareas.

¿Qué nos proporcionan realmente estos modelos explicativos y causales? Según De la Orden y colaboradores: (1993).

*“El análisis cognitivo de los tests proporciona una explicación psicológica de los procesos cognitivos que se producen al enfrentarse con la resolución de las tareas planteadas en los ítems, y por tanto, de la dificultad de los propios ítems. Esta proviene de varios atributos que el ítem adquiere en el proceso de su construcción. Esta dificultad depende de los componentes cognitivos que el ítem implica. Desde un punto de vista cognitivo nos interesa saber por qué se ha producido determinada respuesta, tanto sea correcta como incorrecta. Se trata de desvelar la caja negra que antes constituía un ítem o un test. Ahora no nos interesa sólo saber si se respondió correcta o incorrectamente a un determinado ítem, que desde un punto de vista cognitivo es una tarea a resolver, sino*

*cuáles son las razones psicológica, cual es la arquitectura de conocimiento y destrezas específicas del sujeto, y cuáles los requerimientos cognitivos del ítem que explica ese resultado”.*(de la Orden, A. y otros, 1993, 8).

Es evidente que estamos en un momento en que se hace imprescindible la elaboración de una nueva teoría de los tests que esté alineada, al menos en lo que se refiere a su construcción, con la psicología cognitiva. Es preciso dice Embretson (1993) lograr la integración de la teoría psicométrica y la teoría cognitiva. El resultado de dicha explicación tiene que ser capaz de dar explicación de las respuestas observables de los sujetos en aquellas tareas que se le encomienden.

Los tipos de tests que quieran atender al procesamiento de la información, y no únicamente al producto del proceso y que se proponen describir cuáles son los componentes procesuales y se organizan en estrategias. Sin embargo como los procesos mentales no son observables se deben inferir a partir de patrones de respuesta presentes en toda la extensión de los ítems que se proponen en cada test, y que supone requieren la puesta en marcha de diferentes procesos.

Según De la Orden y colaboradores (1993) para alcanzar esta, misión la construcción de los nuevos instrumentos de diagnóstico, ha de abordar tres problemas básicos: 1. La formulación del modelo 2. La construcción de las tareas cognitivas a observar y 3. La inferencia a partir de los datos.

La evaluación diagnóstica considerada en la amplitud de todas sus fases y procedimientos, es esencialmente un proceso de deducción a través del cual se intentarán determinar las causas de lo observado.

La finalidad del diagnóstico para De la Orden y colaboradores (1993) está:

*“En establecer cuál es la arquitectura cognitiva del sujeto que aprende a partir de las observaciones realizadas en el diseño de observación, ya sea un test,, una recopilación de realizaciones personales, un contexto de ejecución efectiva de una tarea o simulación”.* (De la Orden, A. y otros, 1993, 12).

Pero en cualquier caso, siguen diciendo estos autores:

*“Diagnosticar supone construir hipótesis sobre estados cognitivos latentes del sujeto, y por ende no observables a partir de realizaciones observables, incluyendo en éstas tanto conductas como, de una forma más indirecta, sus resultados”.*(De la Orden, A. y otros,1993, 12).

Según estas afirmaciones el diagnóstico es inferencia, en el sentido manifestado por Mislevy (1993), cuando decía:

*“Inferencia es razonar desde lo que conocemos y lo que observamos hasta explicaciones, conclusiones o predicciones”.* (Mislevy, R.J. ,1).

Históricamente estamos asistiendo a distintos momentos, que nos han ido acercando a una concepción del diagnóstico con una base psicológica, cada vez más elaborada, basta examinar todo lo relativo a las teorías de los tests, para encontrar la evidencia de que hemos pasado de una Teoría Clásica de los Tests (TCT), a una Teoría de Respuesta al Item (TRI). Mientras la primera se basa en el supuesto de que el rendimiento global en un test viene representado por una sola valoración  $X$ , sin que preocupe ninguna modalidad de información en la que se nos diga algo acerca de cómo y mediante qué mecanismos se han llegado, por parte de un sujeto, a generar las respuestas que soportan ese valor. Únicamente se nos da como información añadida de carácter explicativo, que esa cantidad representa la suma de las puntuaciones verdaderas (aciertos o errores); la segunda incorpora un avance, ya que se añade al rendimiento en cada uno de los ítems, un rasgo psicológico no observado. Lo que se pretende es explicar lo que ocurre en el proceso de generación de la respuesta observada.

La nueva psicometría se hace acompañar de una nueva teoría de los tests que trata, no sólo de analizar el test en sus componentes, si no que pretende explicar la relación causal que existe entre la estructura psicológica del sujeto que responde al test y la respuesta generada ante cada uno de los distintos ítems. Se introduce un elemento causal muy importante en la naturaleza científica de la psicometría.

Hasta la aparición de este nuevo aporte psicométrico, teníamos dos campos completamente independientes entre sí, de un lado, el de diagnóstico cognitivo que era sólo posible a nivel individual y que era capaz de darnos información diagnóstica altamente representativa y compleja integrada por una detallada descripción del sujeto estudiado, aún cuando esta información difícilmente puede someterse a comparaciones con la información obtenida de otros sujetos.

La evaluación de procesos educativos en grandes grupos y utilizando pruebas estandarizadas cuyo resultado va a ser una única valoración referida a cada sujeto, la utilidad de este valor, como información diagnóstica, es relativamente escasa a nivel individual, por lo poco informativo del dato obtenido, aunque puede resultarnos de gran utilidad si lo que queremos es comparar los resultados con los de otros sujetos que viven las mismas circunstancias.

La nueva corriente diagnóstica permite la integración de lo mejor de esas dos tendencias. Dicen De la Orden y colaboradores (1993):

*“Al modelo cognitivo elaborado, jerarquizado y complejo, se le dota de un grado de formalismo que permite tanto la aplicación a través de pruebas estandarizadas a grandes grupos, como mediante ordenadores y sistemas expertos, en los que las distribuciones condicionales de las respuestas asociadas a cada estado quedan reflejadas en el sistema de reglas del motor de inferencias probabilísticas”.* (De la Orden, A. y otros, 1993.44).

Los modelos diagnósticos que en la nueva Teoría de los Tests se proponen, no quieren limitarse a una simple descripción de lo que aparece en el proceso de generación de la respuesta observable; la puntuación obtenida en el test en la Teoría Clásica, y la

puntuación en el ítem, en la Teoría de Respuesta al Ítem, lo que quieren ofrecernos es una información exacta y precisa de la realidad del propio sujeto que genera la respuesta, describiéndonos los posibles mecanismos que ha puesto en juego para producirla. Se pretende elaborar una representación de las estrategias con que actúa aquel a quien se observa su conducta productiva, al objeto de ser valorada.

Utilizando la terminología de Bunge, se trata de modelos, al menos localmente, representacionales, es decir explicativos y causales. Desde esta referencia explicativa y causal al mismo tiempo, la superioridad epistemológica de esta corriente es evidente, sobre todo porque se pretende que el modelo que rige y conduce el aprendizaje y el que rige y conduce la evaluación sean la misma cosa. Esta posibilidad de integrar en una única perspectiva de diseño procesual al aprendizaje y su evaluación, supone un avance no sólo epistemológico sino de orden práctico desde el punto de vista de la institucionalización de la actividad educativa.

A de la Orden y colaboradores (1993) les parece que estamos dando grandes pasos y superando estadios que conducen hacia una integración para muchos insospechada. En este sentido manifiestan:

*“Ciertos modelos y teorías cognitivas acerca de la inteligencia y el aprendizaje cuya naturaleza y estructura les acercaba más al mundo de lo cualitativo y por ende los hacía declarados enemigos de la utilización de pruebas estandarizadas para el diagnóstico, pueden ahora, sin embargo, proporcionar la base psicológica para un nuevo tipo de diagnóstico”.* (De la Orden, A. y otros. 1993, 46).

Este pronunciamiento, en definitiva, no hace más que poner de manifiesto que quien colocaba a la ciencia cognitiva del lado de lo cualitativo, o mejor en frente de lo cuantitativo, estaba sembrando un mal entendido, cuando ciertamente la distinción fundamental entre uno y otro paradigma, radica en que en el segundo se trata de desarrollar explicaciones causales, sin enfrentarse ni negar nada del otro paradigma.

De la Orden y colaboradores (1993) insisten en señalar que:

*“Gran parte de los modelos y teorías en el ámbito de las ciencias cognitivas son, indudablemente, explicativas, y por tanto, cuantitativas, a pesar que sus sistemas de representación se basen en categorías a veces no ordenadas, o parcialmente ordenadas, y por tanto no llegan a utilizar sistemas de numeración”.* (De la Orden, A. y otros. 1993, 46).

Los nuevos postulados obligan a plantearse importantes cuestiones acerca de la relación entre la psicometría, el aprendizaje y su diagnóstico, y quizás en un futuro próximo ya no sea posible hablar del diagnóstico educativo sin referirse al mismo tiempo a la psicometría, ni a esta última sin hacer mención al diagnóstico, porque ambas áreas son básicamente procesos de inferencia, es decir, que desde las dos se

busca sacar consecuencias y avanza en orden a la mejora de la intervención educativa.

## BIBLIOGRAFIA

- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la Metodología Cualitativa vs. Cuantitativa. *Revista de investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Cincel.
- Batanaz, L., (1996). *Investigación y diagnóstico en educación. una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Granada.
- Binet, A. (1904). Methodes Nouvelles pour le Diagnostic du Niveau Intellectuel des Anormaux. *Anée Psychologique* (11), 191-244.
- Caballero, A. (1978). Funciones del Psicólogo Escolar en el Equipo Orientador de un Centro de EGB. *Bordón*, 222, 123-133.
- Caballero, A., Crespo, J. y Hernández, M. L. (1982). El Equipo Orientador. *Revista de Educación* (270), 67-82.
- Caballero, M. Á.(1996). Evaluación de la congruencia de los modelos implícitos elaborados por los tutores del prácticum en relación a la propuesta oficial de planificación. *Tesis Doctoral*. Facultad de Educación, Departamento M.I.D.E. Universidad Complutense de Madrid.
- Caffarella, R. (1993). Facilitating Self-Directed Learning as a Staff Development option. *Journal of Staff Development*, 14 (2), 30-34.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores. En L. Villar (ed), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. 39-62. Alcoy: Marfil.
- De la Orden, A. (1991). La evaluación de programas en el contexto educativo. En *Seminario sobre Evaluación de Programas Educativos*. Madrid.
- De la Orden, A., Gaviria Soto, J. L., Fuentes Vicente, A. y Lázaro Martínez, A. (1993). "Modelos de construcción y validación de modelos diagnósticos". Ponencia III. VI seminario de modelos de investigación educativa. Ponencias, resúmenes y comunicaciones, págs 2 a 53. M.I.D.E. Universidad Complutense de Madrid.
- De la Orden, A. y otros (1994). Modelos de Construcción y Validación de Instrumentos Diagnósticos. *Revista de Investigación Educativa* (23), 129-178.
- Díaz Allué, M. T. (1988). *Cuestiones Básicas sobre la Orientación Educativa*. Apuntes de clase UCM.
- Doval, L. (1995). Aportaciones del Diagnóstico en Educación. De la Historiografía al Concepto. *Revista de Investigación Educativa* (26), 201-214.
- D'Hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona. Oikos-tau. Traducción del original (1983). *Des fines aux objectifs et l'elaboration du plan de studies*, Monreal: Aries.
- Fernández Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología*. Madrid: Cincel Kapelusz.



- Fernández Pérez, M. (1985). Evaluación y toma de decisiones. Posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores. En Villar, L.M. (ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. 41-112. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Galí, A. (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona: Vic Eumo.
- García Hoz, V. (1982). La Orientación, Quehacer Pedagógico. *Revista de Educación* (270), 7-22.
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- García Yagüe, J. (1964). La orientación psicológica de los escolares. *Educadores* (27), 7-22.
- García Yagüe, J. (1965). La Predicción y los Tests como Factores de Orientación. *Educadores* (33), 413-432..
- García Yagüe, J. (1972). El docente y los problemas que plantea la orientación psicológica de los escolares. En. *Tiempo y Educación. Psicología Escolar y Aplicada II*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 17-32.
- Gil Fernández, P. (1983). Diagnóstico. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- González Soler, R. (1980). La Investigación Pedagógica y la Formación del Profesor. Comunicación al VII Congreso de Pedagogía. Ponencia *Técnicas en la actualización y formación del profesorado*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Instituto San José de Calasanz.
- Heath, S.B. (1982). Ethnography in education defininn the essentials. En P. Gilmore y A. Glatthorn (eds), *Children in and out of school*. Whashington, D.C.: Center of Applied Linguistics.
- Hernández-Pizarro, M. L. (1993). La justificación de las decisiones de los profesores en formación y su influencia en la mejora de la práctica. *Tesis Doctoral*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.
- Herrero Toranzo, E. (1987). Diagnóstico Pedagógico. En J. García Yagüe y otros, *Diagnóstico pedagógico y técnicas de orientación*. Madrid.
- Lázaro, A. (1982). Orientación ante las Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Educación* (270), 141-158.
- M. E. C. (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- M. E. C. (1990a). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Medley, D. y mitzel, H. (1963). Measuring classroom behaviour by systematic observation. En Gage, N. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Skokie, I. 11. cap.6. Rand McNally Mislewy, R.J. (1991). A framework for studying differences between multiple-choice and free-response tes items. *Educational Testing Service*. N.J.: Princeton.
- Monereo, C.y clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Montero, L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesora-

- do. Sentido curricular y profesional. En *Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra)*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago. Santiago: Tórculo.
- Pérez Juste, R. (1990). Recogida de información en el diagnóstico pedagógico. *Bordón*. 42 (1), 17-29.
- Resnick, L.B y Resnick, D.P. (1989). Assessing the thinking curriculum. New tools for educational reforms. En B.R. Guiford y M.C. O'Connor (Eds), *Future assesment in changing assesment. Alternatives views of apitude, achievement and instruction*. Boston: Kluwer Academic Publisher. 37-75.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (1992). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- VV. AA. (1988). *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica. Vol II*. Madrid: Narcea.
- Yela, M. (1982). La metodología de la Orientación como proceso de decisiones. psicométricas clásicas, modelos latentes y teoría de la decisión. En IOEP. *II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid. 91-101.
- Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el pensamiento y conocimiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En J.L. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp. 164-184). Sevilla: Servicio de publicaciones.

**ESTÁ PROHIBIDO COPIAR O REPRODUCIR ESTE INSTRUMENTO. SÓLO PUEDE SER UTILIZADO CON FINES DIDÁCTICOS Y DE INVESTIGACIÓN. SE HA DISEÑADO UN DISPOSITIVO PARA PERMITIR UN USO ÚNICO.**

## **ACHE -2005**

**Autores:** A. Caballero Caballero (MIDE), MA., Caballero Hernández-Pizarro (MIDE) M.L. Hernández-Pizarro Meijón (DOE)-  
Copyright@ 1976. by INAPP Instituto Nacional de Aplicaciones Psicológicas y Pedagógicas.C/ Ibiza 50. Madrid.

*El inventario ACHE está pensado para que sea contestado por estudiantes que hayan concluido el curso quinto de Educación Primaria, a partir de este nivel de escolarización no existe limitación de edad para su aplicación, ya que puede ser de utilidad para quienes, por una u otras razones, están necesitados de mejorar sus aprendizajes en los distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria, Bachillerato y Estudios Superiores).*

*El ACHE-2005 ha sido diseñado como un instrumento de autodiagnóstico. En las siguientes páginas vas a encontrar un listado de cuestiones relacionadas con el estudio y el trabajo intelectual en general, cuestiones que se refieren a una amplia gama de actitudes, condiciones, hábitos y estrategias .*

### **INSTRUCCIONES:**

Para poder contestar, deberás leer cada una de las cuestiones con atención e interés, indicándonos lo que te ocurre o haces en cada una de las situaciones que se plantean.

Deberás valorar cada situación descrita conforme a la siguiente escala:

- |   |   |
|---|---|
| A | (siempre) Te ocurre en todas las ocasiones y circunstancia. |
| B | (casi siempre) Te ocurre en la mayoría de las ocasiones.    |
| C | (algunas veces) Te ocurre a veces sin llegar a ser mayoría. |
| D | (casi nunca) Te ocurre en muy pocas ocasiones .             |

**TIENES QUE CONTESTAR SEGÚN LO QUE TÚ ACOSTUMBRAS A HACER Y TE OCURRE Y NO SEGÚN LO QUE PIENSAS QUE DEBERÍAS HACER O QUE LOS DEMÁS ESPERAN DE TI.**

### **INSTRUCCIONES ADICIONALES DE LA VERSIÓN INFORMATIZADA:**

Puedes responder directamente, introduciendo tu respuesta en la columna "c", señalada con borde azul. (El programa no te permitirá introducir información en otra celda).

Para consultar tu perfil, consulta las páginas 5 y 6. (Te será más fácil localizar las páginas desde la opción "ver página completa" que te ofrece el programa "excel").

**RECUERDA:** Para cada situación descrita, debes indicar con la letra **A, B, C, D o E** la opción que más se ajuste a tu situación personal. Si no respondes con sinceridad, los resultados no podrán serte de ayuda.

A (siempre); B (casi siempre); C (algunas veces); D (casi nunca); E (nunca)

**I. ACTITUD HACIA LOS PROFESORES/AS.**

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| 01. | Me adapto a los diferentes modos y formas de enseñar de los profesores/as.                          | A |
| 02. | Presto el mismo interés a las explicaciones de todos los profesores/as.                             | C |
| 03. | Los profesores/as al evaluar de forma justa, mis exámenes, facilitan mi relación con ellos.         | A |
| 04. | Los profesores/as motivándome me predisponen a realizar comprensivamente las tareas.                | B |
| 05. | Dialogo con mi tutor/a sobre las actividades escolares, lo que me afianza en la toma de decisiones. | E |
| 06. | Colaboro con los profesores/as en la realización de actividades fuera del aula.                     | B |
| 07. | Por parte de mis profesores/as recibo un trato igual que el de mis compañeros                       | D |
| 08. | Acepto los consejos y sugerencias que me dan los profesores/as.                                     | A |
| 09. | Los profesores/as intervienen para solucionar los conflictos entre compañeros/as.                   | E |
| 10. | Valoro como necesarios los encuentros-entrevistas de mi tutor/a con mis padres.                     | A |

**II. ACTITUD ANTE LOS EXÁMENES.**

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| 11. | Repaso los ejercicios y exámenes que me devuelven corregidos los profesores/as.                 | B |
| 12. | Al realizar exámenes cuido su presentación repasando lo ya escrito.                             | B |
| 13. | Para preparar los exámenes estudio toda la materia sin dejar nada a la suerte.                  | B |
| 14. | En los exámenes, para poder responder a todas las preguntas distribuyo, el tiempo que me dan.   | C |
| 15. | Después de los exámenes me encuentro animado al comprobar que estudiar me ha servido para algo. | D |
| 16. | Cuando termino de preparar un examen estoy seguro de que sabré responder a las preguntas.       | E |
| 17. | En el momento de hacer los exámenes respondo sin precipitarme.                                  | D |
| 18. | Estoy preparado para hacer un examen, aunque no me lo hayan comunicado con tiempo.              | D |
| 19. | En los exámenes pienso selecciono y ordeno mis ideas antes de comenzar a escribir.              | E |
| 20. | Antes de ponerme a escribir, leo todas las preguntas del examen.                                | A |

**III. ACTITUD EN LA CLASE.**

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| 21. | Cuando el profesor/a lo pide, salgo voluntario para responder alguna pregunta.                | A |
| 22. | Cada día que pasa estoy más interesado/a por las actividades de clase.                        | B |
| 23. | Estoy atento/a durante las explicaciones de los profesores/as en clase.                       | C |
| 24. | En clase pregunto cuando necesito aclarar alguna duda.  | D |
| 25. | En las clases mantengo una actitud activa, tomando notas, pensando en lo que se dice... etc.  | E |
| 26. | Me intereso por descubrir y conocer más cosas sobre los temas que estamos dando en clase.     | B |
| 27. | Prefiero las clases en las que se me exige un esfuerzo de comprensión y menor memorización.   | B |
| 28. | Me entusiasmado con las actividades y tareas que proponen los profesores/as en clase.         | B |
| 29. | Olvido lo que podría hacer fuera de clase, para centrarme y profundizar en las explicaciones. | B |
| 30. | Entiendo las explicaciones y tareas que en clase proponen los profesores/as.                  | B |

**IV. ACTITUD ANTE EL ESTUDIO.**

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| 31. | Mi mejor recompensa al estudiar es el comprobar como mejoro mi autonomía.             | B |
| 32. | Estudio lo necesario para aprender bien las cosas.                                    | A |
| 33. | Me pongo a estudiar sin que nadie me lo exija.  | C |
| 34. | Cuando he de estudiar o trabajar aprovecho el tiempo desde el primer momento.         | B |
| 35. | Al estudiar me olvido de todo lo que no tiene relación con el estudio.                | B |
| 36. | Aunque tenga que interrumpir mi trabajo vuelvo a centrarme con facilidad en la tarea. | D |
| 37. | Trabajo a lo largo del curso aunque los exámenes y evaluaciones estén lejos.          | E |
| 38. | Me siento animado aunque sea mucho lo que tengo que estudiar o trabajar.              | B |
| 39. | Cada día termino las tareas y realizo el estudio que me proponen los profesores..     | B |
| 40. | Los estudios actuales me aportan experiencia y mejora de mi competencia.              | B |

A (siempre); B (casi siempre); C (algunas veces); D (casi nunca); E (nunca)

**V. ORGANIZACIÓN DEL RECUERDO.**

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 41 | Represento la información mediante mapas conceptuales y redes semánticas.                                       | B |
| 42 | Mejoro el recuerdo reforzando las conexiones de lo recién aprendido y los conocimientos previos.                | E |
| 43 | Cuando es mucho lo que tengo que estudiar <u>me paro de vez en cuando para hacer repaos.</u>                    | B |
| 44 | Recito en voz alta para <u>comprobar si he aprendido bien.</u>  | B |
| 45 | Cuando estudio un tema <u>recuerdo y relaciono</u> sus contenidos con otros estudiados anteriormente.           | B |
| 46 | Para fijar los contenidos <u>formulo hipótesis recurriendo al estudio de casos.</u>                             | D |
| 47 | Para recordar las cosas <u>recorro a procedimientos o técnicas especiales</u>                                   | C |
| 48 | Cuando creo tener aprendido un tema, aún <u>doy un último repaso</u> para poder recordar mejor.                 | B |
| 49 | <u>Hago anotaciones o marcas</u> (aclaraciones, resalto con color..etc.) <u>en el texto</u> que he de estudiar. | A |
| 50 | Para mejorar el recuerdo <u>hago interpretaciones personales apartándome de las ideas de los textos.</u>        | B |

**VI. SELECCIÓN DE DATOS.**

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 51 | Me resulta fácil <u>encontrar las ideas principales</u> en los textos y apuntes.                        | B |
| 52 | Durante las clases <u>tomo nota de las cosas</u> que considero importantes.                             | B |
| 53 | Al estudiar <u>selecciono los datos o ideas</u> , haciendo resúmenes, esquemas, mapas o cuadros.        | B |
| 54 | Para facilitar la selección <u>subrayo aquellas ideas o datos</u> que me parecen importantes.           | B |
| 55 | Cuando leo el texto de un problema, lo <u>comprendo</u> y puedo responder a lo que se me pregunta.      | C |
| 56 | <u>Entiendo las instrucciones</u> que dan los profesores/as para que realicemos los trabajos.           | D |
| 57 | Por mi cuenta, <u>recojo datos de lo que oigo o veo</u> , si guarda relación con algún tema de estudio. | E |
| 58 | Mi técnica preferida para <u>fijar y mantener la información</u> , es la repetición.                    | B |
| 59 | <u>Selecciono la información relevante</u> para prestarle mayor atención y mejorar la comprensión.      | E |
| 60 | <u>Trabajo la información de forma selectiva</u> , dándole sentido e interpretándola previamente.       | E |

**VII. OBTENCIÓN DE AYUDAS.**

- |    |  |   |
|----|--|---|
| 61 | Para entender mejor lo que estoy leyendo <u>consulto las láminas y dibujos de los libros.</u>          | B |
| 62 | Si para estudiar un tema es necesario tener conocimientos previos, <u>procuro informarme antes.</u>    | B |
| 63 | Para realizar trabajos nuevos <u>repaso los ya realizados y</u> corregidos por los profesores/as.      | B |
| 64 | Para resolver las dudas que tengo al estudiar, <u>pregunto lo que no comprendo.</u>                    | A |
| 65 | Cuando falto a clase <u>me informo de lo explicado</u> y de cuáles son las tareas que se han propuesto | A |
| 66 | Estudio más los contenidos que los profesores/as dan importancia y reiteran en sus explicaciones.      | A |
| 67 | <u>Necesito y acepto</u> que otras personas me ayuden en el estudio.                                   | B |
| 68 | A estudiar un tema busco <u>información complementaria</u> de la que ya poseo.                         | B |
| 69 | <u>Aplico los conocimientos de cursos anteriores</u> a las nuevas propuestas de aprendizajes.          | B |
| 70 | Enfrentarme a <u>las tareas con grupos de compañeros/as</u> , me sirve para aprender mejor.            | C |

**VIII. UTILIZACIÓN DE MEDIOS Y RECURSOS.**

- |    |  |   |
|----|--|---|
| 71 | <u>Para ampliar conocimientos</u> , además de lo explicado en clase, <u>consulto otros libros</u>                      | C |
| 72 | Cuando al leer encuentro una palabra desconocida, <u>consulto y aclaro en un diccionario el significado.</u>           | C |
| 73 | Para encontrar mejor lo que busco en un libro, <u>consulto el índice</u>   | D |
| 74 | Al estudiar <u>utilizo medios auxiliares</u> : mapas, láminas, revistas, etc.  | C |
| 75 | <u>Soy capaz de utilizar los ficheros de una biblioteca</u> y desenvolverse en ella sin dificultad.                    | D |
| 76 | Cuando me pongo a estudiar, <u>tengo a mano un diccionario</u>   | C |
| 77 | <u>Finalizada la preparación de las lecciones recito el contenido</u> , simulando preguntas del profesor/a.            | D |
| 78 | El explicar a un compañero/a algo que no entiende, me sirve para que yo aprenda mejor                                  | C |
| 79 | <u>Cuando me faltan libros necesarios</u> para realizar un trabajo, <u>acudo a la biblioteca</u> o los pido prestados. | D |
| 80 | Puedo <u>disponer de todos los materiales de trabajo necesarios</u> para estudiar.                                     | C |

A (siempre); B (casi siempre); C (algunas veces); D (casi nunca); E (nunca)

**IX. PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO (TEMPORALIZACIÓN).**

- |    |  |   |
|----|--|---|
| 81 | Al planificar mi horario <u>tengo en cuenta el tiempo de estudio y los descansos.</u>                | B |
| 82 | Calculo bien el tiempo que puede durarme una actividad de estudio o trabajo.                         | A |
| 83 | Además del tiempo de las clases, dedico más de dos horas diarias a mis tareas.                       | B |
| 84 | Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo entre todas las asignaturas.                       | C |
| 85 | Preparo las evaluaciones y exámenes con tiempo suficiente.   | D |
| 86 | Los días que no tengo mucha tarea, dedico el tiempo a adelantar el trabajo de los días siguientes.   | E |
| 87 | Ocupo las primeras horas de mi trabajo en estudiar, dejando para el final las actividades prácticas. | E |
| 88 | Las actividades extraescolares (música, informática, etc.), me dejan tiempo para el estudio.         | B |
| 89 | Aunque tengo un horario semanal recargado encuentro tiempo para salir con mis amigos.                | C |
| 90 | Reviso mi horario personal de trabajo para adaptarlo a las necesidades de cada momento               | C |

**X. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA**

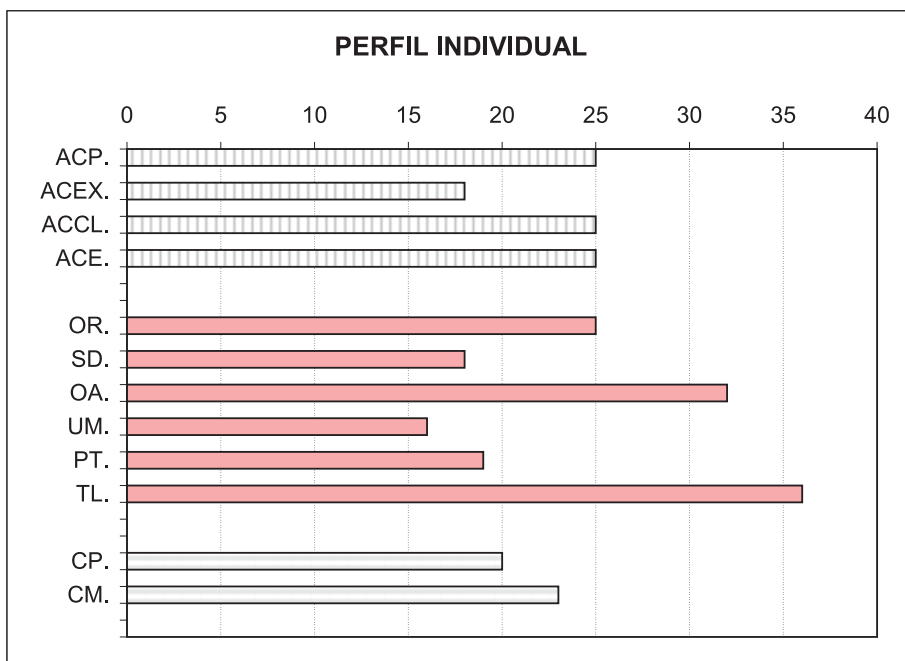
- |     |   |   |
|-----|---|---|
| 91  | Hago una lectura completa de cada texto, antes de estudiar cada una de las partes.                    | C |
| 92  | Comprendo lo leído, aunque tenga que leer con bastante rapidez, en silencio y sin mover los labios.   | A |
| 93  | Al leer soy capaz de seguir la línea del texto sin necesidad de ayudarme señalando con el dedo.       | A |
| 94  | Leo sin cometer errores y sin sustitución de unas palabras por otras.                                 | A |
| 95  | Al leer textos escritos, hago únicamente las <u>pausas que marcan los signos de puntuación.</u>       | A |
| 96  | Descubro el significado de algunas palabras desconocidas por el argumento de lo que voy leyendo.      | A |
| 97  | Si una palabra tiene significados múltiples, selecciono fácilmente el que le corresponde en el texto. | A |
| 98  | Leo repetidas veces cada parte del texto que he de aprender.  | A |
| 99  | Conozco el significado de la mayoría de las palabras de los textos que he de aprender.                | A |
| 100 | Cuando un compañero/a lee en voz alta para toda la clase, sigo la lectura y comprendo su contenido    | C |

**XI. CONDICIONAMIENTOS PERSONALES EN EL ESTUDIO.**

- |     |  |   |
|-----|--|---|
| 101 | Me ayuda a concentrarme en el estudio, la ausencia de preocupaciones personales.                       | C |
| 102 | Aunque estudie largo tiempo, no tengo síntomas de malestar (dolores de cabeza, fatiga, etc.).          | E |
| 103 | Puedo dedicar al estudio el tiempo necesario, porque no tengo otras obligaciones que me lo impidan.    | E |
| 104 | Se valorar cuando mis aprendizajes y trabajos son adecuados a lo que se solicita de mí.                | B |
| 105 | Duermo el tiempo necesario para estar descansado por la mañana (8/9 horas)                             | B |
| 106 | Sigo mejor las nuevas explicaciones, porque <u>apruebo los cursos</u> sin dejar asignaturas pendientes | C |
| 107 | Asisto con regularidad a clase gracias a mi buena salud.   | D |
| 108 | Casi todos los compañeros/as de clase me respetan y valoran positivamente.                             | B |
| 109 | Soy capaz de un trabajo autorregulado mediante la planificación y el control personal.                 | B |
| 110 | Mi facilidad de expresión verbal permite que intervenga más en clase.                                  | B |

**XII. CONDICIONAMIENTOS MATERIALES EN EL ESTUDIO.**

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| 111 | Mi <u>lugar de estudio</u> está silencioso, sin ruidos o conversaciones que impidan la concentración.   | C |
| 112 | Mi puesto de trabajo está suficientemente iluminado y sin sombras molestas.                             | A |
| 113 | En casa la televisión, videoconsola, etc. están en lugar distinto del que utilizo para estudiar.        | E |
| 114 | Mis horarios de clase, alternan asignaturas que cansan más con otras que cansan menos.                  | B |
| 115 | Al estudiar preparo antes lo que vaya a necesitar y evito levantarme innecesariamente.                  | E |
| 116 | Además de los libros de texto dispongo de otros materiales (libros, diccionarios, enciclopedias, etc).  | A |
| 117 | Mi lugar de trabajo y los materiales de estudio están ordenados.  | B |
| 118 | En las aulas, que frecuento, existen las condiciones materiales para seguir las explicaciones de clase. | C |
| 119 | En donde estudio tengo a la vista un horario actualizado, que me facilita la organización del trabajo.  | B |
| 120 | Tengo al día mis documentos y notas personales, lo que me ayuda a la hora de trabajar.                  | C |



**INFORME PERSONAL:**

**RESULTADOS:**

	Suma valores ponderados	P.Max	Variables	Déficit (pd<2)	P.Max	
4 ACP1						
2 ACP2						
4 ACP3	ACP.	25	40	Actitud Profesores	3	10
3 ACP4						
0 ACP5	ACEX.	18	40	Actitud Exámenes	5	10
3 ACP6						
1 ACP7	ACCL.	25	40	Actitud Clase	2	10
4 ACP8						
0 ACP9	ACE.	25	40	Actitud Estudios	2	10
4 ACP10						
	Suma valores ponderados	P.Max	Variables	Déficit (PD<2)	P.Max	
3 ACEX1	OR.	25	40	Organizaci.Recuero	2	10
3 ACEX2						
3 ACEX3	SD.	18	40	Selección Datos	4	10
2 ACEX4						
	OA.	32	40	Obtención Ayudas	0	10
0 ACEX6						
1 ACEX7	UM.	16	40	Utilización Medios	4	10
1 ACEX8						
0 ACEX9	PT.	19	40	Planificar Tiempo	3	10
4 ACEX10						
	TL.	36	40	Técnicas Lectoras	0	10
	Suma valores ponderados	P.Max	Variables	Déficit (pd<2)	P.Max	
4 ACL1						
3 ACL2						
2 ACL3	CP.	20	40	Condic. Personales	3	10
1 ACL4						
0 ACL5	CM.	23	40	Condic. Materiales	2	10
3 ACL6						
3 ACL7						
3 ACL8						
3 ACL9						
3 ACL10						
	DIMENSIONES			p.d.	P.Máx	%
	TOT. ACTITUDES			93	160	58,1
	TOT. ESTRATEGIAS			149	240	62,1
	TOT. CONDICIONES			43	80	53,8
4 ACE2						
2 ACE3						
3 ACE4						
3 ACE5						
1 ACE6						
0 ACE7						
3 ACE8						
3 ACE9						
3 ACE10						