

TEMA 1. CONCEPTUACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

Introducción. Concepto de diagnóstico pedagógico. Principios del diagnóstico pedagógico. Objetivos del diagnóstico pedagógico. Funciones del diagnóstico pedagógico. Características del diagnóstico pedagógico. Elementos del diagnóstico pedagógico. Cualidades del diagnosticador

Introducción

En la actualidad la práctica profesional de diagnóstico en educación se enfrenta a un momento de cambio en el que existen nuevos marcos de referencia teóricos y por supuesto una nueva realidad en la que actuar.

El marco teórico tiene como referencia general el postmodernismo que lo matiza a partir de unos supuestos básicos como son:

1. El enfoque constructivista que destaca la pluralidad de perspectivas, la importancia del contexto, la construcción de la realidad y la importancia del significado que las personas atribuyen a su experiencia.
2. La inexistencia de bases sólidas y limitaciones, solo existe el movimiento y el cambio.
3. La persona ha de desarrollar su propia identidad profesional como un elemento más del proceso de reflexión que conecta lo personal con el cambio social.
4. La función de la orientación y el diagnóstico ya no será ayudar a la persona a elegir carrera sino a construirla.

El currículo tradicional ya no satisface las necesidades de las personas inmersas en una sociedad en permanente cambio. Hoy más que nunca se valoran las competencias de formación profesional que se adquieren en una educación para la vida y que sirven para responder de forma crítica a las condiciones postmodernas, a los cambios, a las realidades particulares, a la adquisición del conocimiento tácito que posibilita marcos de interpretación reales en experiencias concretas. Asimismo la persona se entiende social y culturalmente construida. Los nuevos modelos sobre la inteligencia priorizan la importancia del factores socioculturales, históricos e ideológicos. Es evidente la necesidad de integrar las situaciones académicas y profesionales.

En cuanto a la realidad objeto de la acción diagnóstica recientemente se viene prestando atención a la descripción de nuevos y deseables escenarios en los que se pueda operativizar dicha acción en un futuro inmediato. Se cuestionan los fundamentos del conocimiento prospectivo realizado en etapas anteriores en sintonía con la permanente idea de cambio y con el reducido margen de predicción sobre un futuro impredecible. Se trata de un período de transformaciones estructurales que se construye a partir de las propias respuestas individuales en relación con la globalidad. La reflexión sobre el futuro debe estar presente en el cambio requerido de la práctica profesional.

1. Concepto de diagnóstico pedagógico

Etimológicamente el término diagnóstico significa “a través de” (dia) y “conocer en profundidad”(gignosko), es decir conocer algo utilizando unos medios a través del tiempo o a lo largo de un proceso. Unido al adjetivo pedagógico podemos decir que en una primera acepción diagnóstico pedagógico se puede definir como el conocimiento de algo en relación a la educación, a través de unos medios y a lo largo de un proceso. En educación el diagnóstico, se empieza a utilizar desde la perspectiva de la psicología diferencial, en un intento de estudiar las diferencias individuales y clasificar a los estudiantes según sus aptitudes o capacidades. Inicialmente el diagnóstico consiste en recoger información a través de tests, cuestionarios, entrevistas...para orientar, seleccionar o indicar un tratamiento. El campo del diagnóstico está inundado de polémicas e interrogantes terminológicos que en ocasiones generan confusión y ambigüedad. Buisán y Marín (1988) consideran que el diagnóstico incluye la medición y la evaluación. Martínez (1993) afirma que los términos valoración, medida y evaluación se conectan conceptualmente con el diagnóstico. Términos como *medición (measurement)*, *valoración (assessment)*, *diagnóstico (diagnosis)*, *evaluación (evaluation)*, *individual análisis* han sido utilizadas en relación al diagnóstico incorporando cada una de ellas matices diferentes.

Medición (Measurement) se relaciona con los orígenes del diagnóstico vinculados al proceso de medición, a la psicometría y psicotecnia. La medida permite cuantificar las diferencias de una variable. A pesar de las reticencias de algunos autores respecto a este término asociado al diagnóstico, la medición es necesaria para actuar con rigurosidad y precisión en el proceso diagnóstico ya que en los dos implican medida.

Evaluación (Evaluation) No existe desde el ámbito educativo un consenso sobre una definición unívoca del término evaluación. Para Lázaro (1990) son tres los rasgos fundamentales de la evaluación:

1. La evaluación tiene un carácter procesual.
2. La evaluación abarca todo el hecho educativo
3. La evaluación supone: recoger y sistematizar información, valorar la información de todo hecho educativo, tomar decisiones

Valoración (Assessment) este término tiende a identificarse con evaluación. Para Silva (1982) la valoración es la mirada retrospectiva que pregunta cómo lo hemos hecho mientras que evaluación supone un enfoque prospectivo que se refiere a qué debemos hacer. Considera que la valoración forma parte del diagnóstico. Otros autores vinculan valoración con las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje y su objeto son las personas mientras que evaluación se relaciona con actividades de investigación y desarrollo y su objeto son entidades abstractas como programas, currícula...). Podemos decir para concluir que los términos evaluación y valoración tienen a identificarse.

Diagnóstico-evaluación estos dos conceptos tiene grandes afinidades y también ciertas diferencias. El diagnóstico se ha utilizado tradicionalmente para detectar y explorar a enfermos psíquicos para conocer e identificar las características de la persona. Más tarde se amplía su campo de actuación a otros ámbitos como el ambiente y la interacción con el

medio desde un modelo ecológico y es entonces cuando diagnóstico y evaluación se solapan y suelen utilizarse como sinónimos aunque parece conveniente aclarar ciertos matices diferenciadores.

Para García Nieto (1989) la evaluación se hace con unos objetivos determinados mientras que el diagnóstico tiene más en cuenta conocer el origen, la evolución o el proceso de maduración del individuo. Para García Jiménez (1994) evaluación y diagnóstico son conceptualmente similares y considera que a partir de la integración de los avances de la investigación educativa, ambos conceptos se pueden entender como procesos de análisis de la realidad educativa que permite conocer cómo articular las intervenciones para mejorarlas. Castillo (1994), por su parte valora la importancia a la cooperación y complementariedad de ambos procesos. La evaluación para mejorar la calidad educativa y el diagnóstico descubrir, describir, predecir y explicar el comportamiento de la persona, grupo o situación. Diagnóstico y evaluación comparten aspectos comunes como la actividad informativa, técnicas e instrumentos, pero se diferencian por el momento, la intencionalidad y el tipo de información.

Recientemente el término diagnóstico define el carácter amplio de búsqueda de una explicación de la conducta y representa un status científico, académico y social.

Para Buisán el diagnóstico pedagógico es el conjunto de técnicas y actividades de medición e interpretación cuya finalidad es conocer el estado de desarrollo del estudiante. Nos facilita la identificación de las características personales que pueden influir en el progreso del alumnado y de sus causas, tanto individualmente como en grupo. Consiste en saber cómo se desarrolla, evoluciona el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado y su maduración personal en el medio escolar y familiar. Para ello debemos conocer cómo es el individuo y hacia donde evoluciona o puede llegar. Un diagnóstico pedagógico tiene en cuenta la totalidad de la persona y por ello hay que observarla y tratarla. Hay que realizarlo en todo el ámbito escolar para orientar a los estudiantes.

Para algunos autores el diagnóstico pedagógico es un puente entre la evaluación y la orientación. Así Sanz Oro (1990) afirma que el diagnóstico es una función de la orientación dirigida a tomar decisiones y facilitar el perfeccionamiento de las personas, los procesos, instituciones o situaciones diagnosticadas. El diagnóstico pedagógico debe suponer la base que facilita la acción de mejora, entendiéndola como un proceso sistemático que potencia el desarrollo personal. El diagnóstico pedagógico facilita la decisión orientadora respecto a los procesos de intervención y, a su vez, permite el seguimiento de las causas de mejora educativa.

Otros autores afirman que el diagnóstico es la etapa inicial de un proceso crítico: consiste en recolectar, clasificar, analizar y hacer un informe final de un sistema con el fin de conocer objetivamente los antecedentes y la situación actual de una institución, instancia, programa o proyecto. Para elaborar un diagnóstico es necesario considerar los diversos aspectos del sistema (contexto, insumos, acciones, resultados), a fin de establecer las relaciones causales o funcionales entre sus elementos. El diagnóstico puede hacerse sobre el total del sistema (global), abarcar sólo un subsistema o incluso sólo un elemento integrante.

El diagnóstico pedagógico ha estado vinculado siempre con las actividades derivadas del proceso de E-A. Según Brueckner y Bond los aspectos que debe abordar el diagnóstico pedagógico son:

1. Comprobación del progreso del alumnado hacia metas educativas establecidas (test y observación)
2. Identificación de los factores en la situación enseñanza-aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual de los escolares (test, observación, conocimiento de los factores)
3. Adaptación de los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del discente en orden a asegurar su desarrollo continuado

Esto supone obtener información de todos los datos que puedan ser relevantes para el alumnado: organización, metodología, profesorado, programas... Por esta razón son necesarias distintas técnicas de recogida de datos que nos proporcionen información sobre el contexto ambiental y la interacción del alumnado con este ambiente. El diagnóstico pedagógico implica una labor de síntesis de toda la información recogida. Supone una destreza del profesional que lo realice para sintetizar e interpretar las informaciones recogidas mediante técnicas diversas. De ahí la necesidad de subrayar las competencias que debe adquirir el alumnado durante su proceso de formación y que hace referencia no solo a los conocimientos básicos o aplicados, sino a las habilidades personales que debe desarrollar.

Se puede evaluar con una sola prueba, pero no se puede hacer un diagnóstico con una sola prueba. El diagnóstico es un término que incluye actividades de medición y de evaluación. Constituye un punto final del proceso informativo y el punto de partida de la intervención orientadora.

El diagnóstico pedagógico supone la valoración de una situación educativa a la que se llega después de un proceso de investigación basado en datos empíricos. De esta manera el diagnóstico pedagógico implica 1) actividades de medida; 2) actividades de valoración relacionadas con el alumnado; c) actividades de evaluación basadas en valoraciones cualitativas y cuantitativas, que permitan emitir juicios para promover una actuación educativa eficaz.

2. Principios del diagnóstico pedagógico

2.1. Principio de prevención primaria

Basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las sucesivas crisis de desarrollo, este principio se encuentra vinculado a la determinación de promocionar conductas saludables y competencias personales, como, por ejemplo, las relacionadas con el desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, para evitar la aparición de problemas. Autores como Erickson (1971) consideran que todo estudiante debe pasar una serie de crisis afrontándolas con la suficiente preparación para poder superarlas con éxito. De esta manera, el objetivo de la prevención primaria es desarrollar la competencia

funcional y social de la persona, su capacidad para afrontar las situaciones y su fortalecimiento interior (*empowerment*). En los últimos años, Marín y Rodríguez Espinar (2001) afirman que existen múltiples enfoques de la prevención primaria y destacan aquellos cuyos presupuestos asumen la importancia de las causas sociales de los problemas personales y la necesidad de intervenir, no solamente sobre la persona sino también sobre el entorno. Igualmente subrayan el interés de que la intervención preventiva se incluya en todos los ámbitos y no solamente el personal, el educativo, el social, sino también en el profesional. Se manifiestan a favor de un enfoque temprano de la intervención tanto directo como indirecto relacionado con los sistemas primarios (familia, escuela y comunidad), escenarios en los que se inician las adaptaciones o desadaptaciones (Hervás, 2006).

“El objetivo del diagnóstico desde este un enfoque preventivo, es la identificación de aquellos comportamientos, actitudes y conductas que pueden capacitar a las personas para hacer frente a los eventos y crisis de desarrollo de la carrera, así como también al reconocimiento de aquellas barreras ambientales (sexismo, racismo) que impiden el desarrollo de la carrera” (Marín y Rodríguez, 2001).

2.2.La intervención sobre el desarrollo: el enfoque de ciclo vital

El principio de desarrollo contempla dos enfoques, el madurativo y el cognitivo. El enfoque madurativo supone, desde la acción orientadora, considerar que la persona se desarrolla de acuerdo a fases predeterminadas. La intervención es un proceso de acompañamiento al individuo durante su desarrollo para activar y facilitar dicho proceso. Desde esta perspectiva se trata de una intervención educativa y psicopedagógica cuya finalidad es el máximo crecimiento de las potencialidades del individuo. La orientación como intervención educativa se preocupa de los procesos recorridos por las personas para la adquisición e integración de los distintos tipos de saber en su proyecto contextualizado de futuro (Álvarez Rojo, 1994).

Prevención y desarrollo son consideradas por distintos autores como principios de intervención complementarios, aunque con evidentes diferencias en su finalidad y contenido. Este principio se fundamenta en el propio concepto de desarrollo, entendido como un proceso de crecimiento personal que permite a la persona convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad, propiciada por cambios cualitativos, favorece la interpretación del mundo de manera exhaustiva y la integración de experiencias cada vez más amplias y complicadas (Rodríguez Espinar, 2001).

En 2001 Marín y Rodríguez Espinar afirman que los presupuestos básicos del principio de desarrollo se sintetizan en:

1. Existen etapas en la vida no vinculadas solo a la edad biológica sino que responden a una interacción de determinantes. Los períodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.

2. El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. La madurez es un concepto evolutivo que requiere activación.
3. Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.

2.3. Principio de intervención social

Desde una perspectiva holística-sistémica y ecológica carece de sentido y resulta insuficiente no tener en cuenta las condiciones ambientales y contextuales del individuo que pueden influir negativamente en su toma de decisiones y en su desarrollo personal. Si los principios de prevención y desarrollo se fundamentan en la necesidad de capacitar a la persona para asumir los riesgos implícitos en los propios procesos de realización personal, desde este principio de intervención se percibe que la conducta está determinada tanto por las características internas como externas de la interacción de la persona y su entorno y se pone el acento en el estudio del conjunto total de sistemas que interactúan en el ambiente en el que funciona una persona. Se considera el contexto como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora y se valora la necesidad de que ésta se dirija también a su modificación.

Los antecedentes de este enfoque de intervención activa sobre el contexto social se encuentran, según Rodríguez Espinar (1998), en los planteamientos de Parson (1909) y más recientemente en los trabajos primero de Shoben (1962) y Wrenn (1962) y más tarde en los años 70 de Menacker (1974, 1976).

Desde la perspectiva del diagnóstico este principio supone contemplar todas las dimensiones de la persona interactuando conjuntamente. El funcionamiento de cada uno de los sistemas personales (afectivos, volitivos y cognitivos) no es independiente sino que son sistemas complejos, dinámicos cuyas características necesariamente dependen de la interacción con otros sistemas, que actúan en paralelo y dentro de un todo sistémico (Alfaro, 2001). Significa afrontar el diagnóstico de una manera holística considerando múltiples puntos de vista, estrategias, y personas además del aporte de un conjunto de datos de manera integrada: aspectos fisiológicos, físicos, del ambiente, interacción profesorado-alumnado, ambiente familiar y refuerzos, historia pasada..., todo ello a partir de una amplia gama o tipos de procedimientos de obtención de datos: informes del alumnado, entrevistas, tests referidos al criterio, observaciones, registros... (Marín y Rodríguez, 2001).

2.4. La perspectiva del empowerment

Finalmente, es necesario citar un concepto que recientemente se relaciona con los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Se trata del *empowerment* (fortalecimiento personal), término que etimológicamente se refiere a permitir, capacitar, autorizar o dar poder sobre algo, alguien o para hacer algo, asumiendo que hay una condición de dominio o autoridad sobre ese algo. Propuesto por Rappaport (1981, 1987) desde una concepción ecológica de la Psicología comunitaria para describir el proceso o mecanismo a través del que las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio (*mastery*) sobre los asuntos de interés que le son propios (Sánchez Vidal,

1996). Rappaport distingue dos componentes en el concepto de *empowerment* de las personas:

1. La **autodeterminación personal** o capacidad de determinación sobre la propia vida
2. La **determinación social** o posibilidad de participación democrática en la propia comunidad a través de estructuras sociales intermedias como vecindario, familia, escuela, ONG...

Se trata, según Sánchez Vidal (1996), de favorecer el fortalecimiento personal desde abajo a través de estructuras intermedias muy próximas a la autoorganización y la autoayuda.

Autores como C. Lee (1991) o Ellen H. McWhriter (1998) han estudiado igualmente este concepto inmerso en disciplinas diferentes (Educación, Medicina, Trabajo Social o Psicología) que lo nutren y desarrollan. Todas ellas coinciden en su compromiso social con las desigualdades existentes en la distribución del poder desde las diferencias socioculturales, de género o multiculturales. McWhriter (1998) afirma que el *empowerment* o fortalecimiento personal es un proceso en el que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes, o que se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas del poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir los derechos de los demás, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad. Supone un proceso comprensivo que afecta a la persona internamente, en su relación con los demás, a la comunidad en la que vive y a la sociedad en general. McWhriter (1998) elabora el modelo de las 5 Cs que sintetiza las condiciones para favorecer el fortalecimiento personal.

1. **Colaboración** para definir los problemas y establecer un plan de acción.
2. **Contexto** o reconocimiento de los factores contextuales que impiden el fortalecimiento personal como la pobreza, el racismo, la discriminación, el sexismo... y que propician que los problemas se mantengan.
3. **Conocimiento crítico** que permite definir un problema; seleccionar la información pertinente para su solución; reconocer asunciones tácitas y explícitas; formular y seleccionar hipótesis relevantes, y extraer conclusiones válidas.
4. **Competencia** necesaria para la resolución de los problemas.
5. **Comunidad** o unión de quienes comparten unos mismos objetivos y participan de una identidad común apoyándose en el fortalecimiento personal de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

Este enfoque tiene una gran influencia en el diagnóstico, no solamente desde las variables a tener en cuenta, sino desde el mismo proceso de obtención de la información (la persona es un agente activo y el proceso de recogida de información se convierte en un proceso de diagnóstico-intervención, ya que los datos se van analizando de forma conjunta persona-profesional (Marín y Rodríguez,2001).

Para Marín y Rodríguez (2001), el *empowerment* asume dos principios relacionados con los mecanismos positivos de control, la teoría atribucional de la motivación de logro y la concepción de que el poder como recurso no material se encuentra desigualmente repartido entre los grupos sociales.

1. El control sobre los elementos que determinan la propia vida desempeña un papel mediador fundamental en la vida de las personas.
2. Una fuente importante de los problemas individuales no se encuentra en la persona sino en el sistema o en las propias estructuras macrosociales. Las disfunciones conductuales y la falta de *empowerment* de las minorías están íntimamente relacionados.

2.5. La aplicación de los principios al diagnóstico

Los enfoques implícitos en los principios del diagnóstico se sitúan desde una perspectiva preventiva con un enfoque ecológico-sistémico, con una visión holística y desde una perspectiva del *empowerment*. Enfocar el diagnóstico bajo los modelos ecológico-sistémicos implica un primer elemento de ambientación. El diagnóstico se realiza en entornos naturales en los que se mueven las personas o grupos y trata además de ver las influencias mutuas de los distintos componentes de estos entornos. Por lo tanto se requiere un estudio diagnóstico sobre estos ambientes o contextos en los que se mueven las personas y los grupos.

Una nueva conceptualización del diagnóstico en la intervención orientadora se caracterizaría por:

1. El diagnóstico debe ser holístico y dinámico, es decir ha de tener en cuenta la totalidad de la persona como un sistema del desarrollo desde el enfoque del ciclo vital
2. Debe tomar como base la perspectiva del desarrollo desde el enfoque del ciclo vital
3. Debe estar contextualizado
4. Ha de ser multidimensional y tener presente las interacciones entre factores personales y ambientales
5. Debe primar la especificidad frente a la generalidad que ha caracterizado muchos de los enfoques tradicionales. Es decir, lo que interesa es la identificación, ver como un conjunto de características se combinan de manera única en cada persona.
6. Se han de considerar las diferencias individuales en el marco más amplio de las diferencias culturales o de género.
7. Debe utilizar metodologías diversas desde enfoques complementarios y de acuerdo con los objetivos del diagnóstico.
8. Tiene como referente la optimización y mejora de los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona.
9. El proceso de diagnóstico se convierte en una situación interactiva en las que los protagonistas son las personas a las que se les realiza el diagnóstico que toman parte activa en el análisis de los datos y utilizándolos como fuente para la propia toma de decisiones.

10. En el caso de diagnósticos individuales han de primar las referencias intra-sujetos.

3. Objetivos del diagnóstico pedagógico

Para Marín y Rodríguez (2001) la meta última del diagnóstico pedagógico debe ser la comprensión y la explicación sin obviar la predicción. Para ello es importante:

- a) Analizar situaciones y alumnado a través de:
 1. La exploración y recogida de información de una manera intencional
 2. La identificación y reconocimiento de las categorías o variables descritas en los marcos de referencia del diagnóstico pedagógico
 3. Descripción y registro de las variables mediante su representación.
 4. La explicación dando respuestas rigurosas al por qué de los fenómenos.
- b) Evaluar y valorar la información obtenida en el análisis, estableciendo un juicio sobre la situación del alumnado.
- c) Predecir estableciendo un pronóstico sobre la evolución futura del alumnado

4. Funciones del diagnóstico pedagógico

El diagnóstico pedagógico no constituye una finalidad en sí mismo. Como afirma Rodríguez Espinar (1982) el diagnóstico sin una proyección pronostica pierde el carácter dinámico que le confiere valor. Por esta razón podemos decir que su principal función es **facilitar la toma de decisiones** partir del conocimiento amplio y riguroso de las posibilidades y limitaciones de la persona para predecir su desarrollo futuro.

Tras el diagnóstico procede dos tipos de intervención o acción orientadora: a) intervención preventiva orientada a ayudar a la persona a que desarrolle todo su potencial y, b) intervención correctiva centrada en las causas que pueden estar dificultando su desarrollo (personales, ambientales...). El diagnóstico no constituye una finalidad en sí mismo. El diagnóstico sin la proyección diagnóstica pierde el carácter dinámico que le confiere valor.

5. Características del diagnóstico pedagógico

2. El diagnóstico pedagógico es un proceso en el que resulta difícil marcar el final de la intervención. El seguimiento del caso se convierte en una prolongación de la tarea diagnóstica.
3. En el diagnóstico pedagógico es el profesorado quien señala el problema. En este sentido es importante insistir en la labor de corresponsabilización y coparticipación del profesorado y el pedagogo.
4. El diagnóstico pedagógico se realiza en un contexto por lo que es necesaria una contextualización. Implica a toda la comunidad educativa.
5. El diagnóstico pedagógico se centra en el conocimiento del estudiante. Trabaja sobre personas que están inmersas en una situación de enseñanza-aprendizaje. El alumnado en cuanto protagonista de su aprendizaje, capaz de ir elaborando su propio conocimiento mediante su actividad y su reflexión interna, a través de la colaboración con otros. En es sentido el diagnóstico pedagógico debe tener en cuenta aspectos

relacionados con la organización escolar, de enfoque pedagógico y establecimiento de contenidos.

6. El diagnóstico pedagógico intenta modificar manifestaciones de los conflictos que se expresan en el ámbito escolar, en la familia o bien cualquier tipo de tratamiento externo. Todos ellos sirven de soporte de la tarea educativa de la escuela.
7. El diagnóstico pedagógico trata de acercar y conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales para el niño: la familia y la escuela. Esta tarea se suele realizar durante el propio proceso del diagnóstico, comentando y analizando aspectos que pueden ayudar en la proceso de comprensión mutua de la tarea que se realiza en torno al estudiante.
8. En el diagnóstico pedagógico el pedagogo y el profesorado juegan un papel primordial.

6. Elementos que intervienen en el diagnóstico pedagógico

Los elementos del diagnóstico pedagógico están relacionados con las características del alumnado. Éstas pueden ser:

- a) **Individuales:** se relacionan con todos aquellos factores que configuran la realidad total del individuo: condiciones personales (físicas, sensoriales, intelectuales, personalidad, intereses, competencia curricular, estilo de aprendizaje, intereses, actitudes, adaptación al entorno, interacción entre iguales...)
- b) **Contextuales:** referidas al medio en el que se encuentra inmerso el alumnado y que influye en su desarrollo. Incluye:
 - Ambiente familiar
 - Ambiente educativo
 - Ambiente social

7. Cualidades del diagnosticador

El primer impulso cuando se ha de hacer un diagnóstico pedagógico suele ser conocer las técnicas e instrumentos que necesarios para analizar situaciones y al alumnado. Sin embargo, cuando se constata en la realidad cuáles son las necesidades derivadas de las competencias de la persona que realiza el diagnóstico y las cualidades que hacen que su trabajo sea válido, se pone de manifiesto la importancia de unos conocimientos y habilidades personales, que van más allá del conocimiento de las técnicas instrumentales, y que son las que ayudarán cuando sea necesario intervenir con problemas y situaciones diversas. Aún así las cualidades del diagnosticador pasan por:

1. Un conocimiento amplio del proceso de aprendizaje del alumnado al que se va a diagnosticar, así como los síntomas que nos pueden indicar la existencia de ciertas anomalías.
2. Un conocimiento de los factores que suelen estar asociados a las dificultades de aprendizaje en el ámbito en el que se está haciendo la valoración.
3. Tener suficiente capacidad crítica y flexibilidad para considerar todas las posibles hipótesis que expliquen el problema.

4. Capacidad y formación para aplicar las técnicas diagnósticas necesarias sabiendo adaptarlas a las necesidades del alumnado, del contexto y a la situación concreta que se plantea.
5. Conocimiento de los servicios externos que pueden colaborar con el diagnosticador en la valoración de aspectos que se encuentran fuera del alcance del mismo por su especificidad. Igualmente, esto supone una disposición de apertura y colaboración con otros profesionales.
6. Capacidad de síntesis, destacando los aspectos relevantes para la solución de los problemas planteados en el diagnóstico, así como en la toma de decisiones, obviando lo anecdótico e irrelevante.
7. Habilidad para planificar ordenadamente un programa de intervención que ayude a paliar los problemas planteados y ajustar, en lo posible, las posibles soluciones.
8. Compromiso en el seguimiento directo o indirecto del caso, colaborando en el mantenimiento de la confidencialidad y veracidad de los datos emanados del diagnóstico.

8. Bibliografía:

- Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Buisán, C. Marín, M.A. (1984) *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- Buisán, C. Marín, M.A. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Dueñas Buey, M^a L.(2002).*Diagnóstico pedagógico*. Madrid: UNED
- García Jiménez, E. (1995). *La práctica del diagnóstico en educación*. Sevilla: Kronos.
- García Vidal, J., González Manjón, D.(1992). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.
- Marín, M.A., Buisán, C. (1994). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Alertes.
- Marín, M.A. Rodríguez, S. (2001). *Prospectiva del diagnóstico y la orientación*. *R.I.E.*, 19, (2).