

SIMPOSIUM II

¿POR QUÉ DIFERENCIAR LOS TÉRMINOS *EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO?*

Coordinador:

P. Municio

(Universidad Complutense de Madrid)

Participantes:

I. Alfaro Rocher

(Universidad de Valencia)

E. García Jiménez

(Universidad de Sevilla)

R. Pérez Juste

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

A. Lázaro Martínez

(Universidad Complutense de Madrid)

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

por

Ignacio J. Alfaro Rocher

Universitat de València

Básicamente partiré de lo esencial del concepto de diagnóstico y de lo esencial del concepto de evaluación. Sin embargo, no pretendo realizar afirmaciones que sean válidas para todos, al contrario, quiero presentar desde mi experiencia y ensayos de investigación lo que entiendo por cada concepto para mi trabajo. Si mi enfoque sirve para otros podrá considerarse como una aportación más a estos conceptos.

COMPRESIÓN Y EXTENSIÓN DE LOS CONCEPTOS

A veces nos preguntamos, qué es más comprensivo, el diagnóstico o la evaluación. ¿En relación a qué objeto u objetivos radica esa comprensibilidad?, ¿Que concepto incluye más?, ¿Cuál de ellos resalta más los aspectos positivos de los sujetos o situaciones? etc. Para evitar preguntas tan disparatadas habría que definir previamente lo esencial de los conceptos. Los conceptos tienen una comprensión y una extensión. La comprensión son las notas o características que definen un concepto y la extensión es a qué número de sujetos o de clases se extiende o abarca el concepto. Por ejemplo, *hombre=animal racional* es la comprensión y, a qué seres se aplica, es la extensión. La comprensión debería fijarse en una definición esencial, mediante notas que lo caractericen y lo distingan o separen de otro concepto. Sin embargo, cada nota que se le añada a la comprensión de un concepto hace que éste abarque menos, que se vaya restringiendo. Leibniz distingue dos tipos, internamente, las que expresan la realidad de ese ser y, externamente, las que lo distinguen de los otros. La primera es claridad interna del concepto, poner notas que claramente digan lo que es. Es lo que hay que hacer con nuestros conceptos: distinguirlos radicalmente. La definición no dependerá ni del para qué, ni será más o menos comprensible en función de nada.

Según mi criterio, evaluar es asignar un valor a una cosa objetivamente dada y de conformidad con un criterio. No incluyo nada que haga referencia a lo cualitativo o cuantitativo para que el concepto tenga toda su riqueza, sin restricciones. Hay situaciones que no son cuantificables y por ello no dejan de ser evaluables, sin embargo, la evaluación es valoración, ponderación (*pondus*). Hablo de evaluación cuando se busca el *cuánto*, si mucho o poco, en relación a un criterio suficiente, oportuno, adecuado, cualitativa o cuantitativamente en relación con un tipo de valor u otro. En síntesis, se trata de la *búsqueda del cuánto* en relación con un módulo valorativo.

Por el contrario, entiendo por diagnóstico la *búsqueda del qué*. La búsqueda de cuáles son las causas, síntomas, indicios, etc. de tanto un ajuste como un desajuste. Es decir, no tiene por qué tratarse de una situación patológica, aunque generalmente se suele pedir un diagnóstico cuando la situación es problemática. Cuando un niño está correctamente encaminado, nadie busca el diagnóstico, lo que se hace es evaluar, dejar constancia de ese comportamiento.

Creo que esta primera distinción sintética, que a veces puede resultar parcialmente falsa, es fundamental antes de aplicar estos términos a la educación, que sería la extensión de los conceptos. Téngase en cuenta que ambos términos son analógicos (medicina, economía, etc.), no exclusivos de ningún área de conocimiento, y se hace necesario precisar lo que se entiende por ellos para evitar la usual contaminación con otras áreas no educativas.

LA BÚSQUEDA DEL QUÉ Y EL CUANTO PEDAGÓGICOS

A ambos conceptos se les añade el adjetivo «pedagógico» y, a veces, los consideran como tal por el simple hecho de que se dan en la escuela o el objeto son los escolares, aunque las descripciones sean psicológicas o sociológicas. Incluso, los más estrictos, se sitúan en el polo opuesto y hablan de su esencia «pedagógica» porque el método utilizado se aparta de otros, de la exploración psicométrica clásica, del análisis conductual, etc. No opino lo mismo. Es la *intención* la que hace que se elija de todo lo que describe un fenómeno lo que es útil para modificarlo, lo que es educativo, lo que procura el desarrollo y mejora del niño. Si se aplica el criterio pedagógico al diagnóstico, es porque se ha seleccionado de un conjunto fenomenológico de variables, cualesquiera que sean, aquellas sobre las cuales influir para modificar un comportamiento o un procedimiento de enseñanza que subsane los fallos, los errores, etc. Lo pedagógico no es el método utilizado o la situación escolar sino la intención, la acción meliorativa, el acto. Si se aplica el adjetivo a la evaluación, es porque está encaminada a

mejorar la enseñanza, a resaltar qué método o instrumento es más eficaz y porque sus valoraciones reflejan mejor el valor educativo o se acomodan más a los parámetros educativos que pretendemos. No entiendo por qué algunos hablan de que un concepto está más integrado o cercano que el otro al proceso didáctico, al contexto del aula, al profesor, al especialista, a la orientación o a la didáctica. Al diagnóstico, al menos, no se le puede limitar ningún campo o área temática que pueda ser un síntoma, un síndrome (σύνδρομοζ= que corre a la par, que concurre). Cualquier cosa puede ser un indicio.

Lo importante es la intención didáctica de ambos conceptos, tanto uno como otro están encaminados al «διδασκαλοζ», a la habilidad del enseñante, lo que significa que ambos pueden analizar cualquier proceso, institución, sujeto o agente educativo desde un punto de vista diferenciado, pero con una finalidad de mejora. Existen métodos que proponen influir de una manera o influir de otra, la evaluación intentará determinar cual es el más eficaz, el más pedagógico. El diagnóstico, por su parte, será pedagógico por cuanto su análisis de las causas está encaminado a influir en aquellos elementos esenciales o por cuanto propone unos principios pedagógicos, un método de intervención, que procure un desarrollo deseado.

ANTERIORIDAD Y POSTERIORIDAD DE LOS EFECTOS

Existen aspectos diferenciales entre la evaluación y el diagnóstico. Decíamos al principio que en la evaluación, en la búsqueda del «cuánto», ese algo le era «dado» objetivamente al que valora. En cambio en el diagnóstico, ese algo es un «qué» que tiene que descubrir, que debe modificar. No se le da hecho. Lo que encuentra son síntomas que pueden ser simultáneos, estar todos presentes en un momento dado (διὰ= a través de, totalmente) o estudiarse en un proceso (διὰ= a lo largo de). Tiene que recorrer cada proceso de enseñanza en sus características básicas. Por ejemplo, en el proceso de aprender a escribir, que tiene sus pasos, unas letras tienen su curso, unas estructuras figurales se suceden a otras, etc. la evaluación nos dirá constantemente en qué momento se sitúa un individuo dentro de ese proceso, si su desarrollo alcanza lo esperado, en cambio el diagnóstico, intentará descubrir cual es la naturaleza del error cometido escribiendo y propondrá un camino educativo para continuar con el progreso adecuado de la escritura en el niño.

En otras palabras, mientras que en el diagnóstico el efecto del proceso es posterior al análisis, se interviene para mejorarlo o cambiarlo, en la evaluación el efecto es anterior a la evaluación. La evaluación para verificarse necesita tener presente lo que se está evaluando en su ser realizado. Se evalúa lo que ya existe. Incluso desde un enfoque cualitativo, los efectos se van produciendo o están presentes a la vez que se interviene en un proceso. La intervención será dinámica y producirá unos efectos, pero son los efectos lo que se evalúa y, en todo caso, si la intervención es eficaz en relación a algún criterio. Sin embargo, eso no es averiguar las causas del error, o averiguar las causas de los efectos que se van produciendo. En el diagnóstico se interviene en lo que queremos que se produzca, sobre procesos en marcha por supuesto, pero con una intención proactiva. Así, la evaluación actúa sobre realidades, productos o procesos, y el diagnóstico sobre los sujetos o contextos para que se produzcan los efectos deseados.

DINAMISMO PROCESUAL E INFLUJO ENTRE LOS DOS TIPOS DE BÚSQUEDA

Para algunos, puede resultar incómodo el término «dado» y más si ello puede poner en peligro el carácter procesual y continuo. Sin embargo, no se deduce tal cosa. Entiendo que el proceso de evaluación empieza cuando proceso de elaboración si no, no se evalúa nada. En último extremo, tanto desde un paradigma cualitativo como cuantitativo de la evaluación existe un dinamismo evaluador, al niño se le van dando unas pautas dentro de un proceso y, en función de los resultados, se cambia o no

la estrategia de intervención. No hay que establecer una zanja en el proceso evaluativo sino en los puntos de vista de abordar el proceso.

Esto significa que la evaluación, aun siendo continua, se va evaluando efecto tras efecto, y así se puede seguir el curso del individuo, del proceso, etc., pero eso no es lo mismo que averiguar por qué fenómeno, por qué razón se están produciendo unos efectos y no otros. ¿Qué le está pasando a un niño cuando intenta copiar la «K» y su resultado se asemeja a una «F» o son dos paralelas verticales? Eso no es evaluar sino averiguar la razón de ese resultado, el niño está afectado por algo que le produce esos efectos, que son los indicios, antecedentes, causas que producen unos efectos no deseados. Consecuentemente, se diseña una estrategia de intervención como efecto de un diagnóstico y se continúa sondeando el resultado mediante la evaluación. Una cosa es que el diagnóstico pueda ser evaluable y otra cosa que el diagnóstico consista en la evaluación. Un ciclista puede ser bueno o malo, pero ser ciclista no consiste en la evaluación que se haga de él sino en pedalear correctamente y si se tiene algún defecto descubrirlo, diseñar una estrategia apropiada, etc. Para ello, es necesario un diagnóstico mientras padece, hay que hacerle pedalear y modificar aquello que no realiza bien. En ese momento no se está evaluando, se está diagnosticando.

Otra cuestión es el influjo conjunto, el efecto conjunto entre el diagnóstico, que determina lo que hay que hacer y la evaluación que pondera si se produce el efecto deseado o suficiente, o también si en vez de una intervención, previo otros diagnósticos y evaluaciones, conviene diseñar otras. Es decir, se puede evaluar el efecto, si la manera de hacer el diagnóstico es adecuada o no, pero siempre ocurrirá sobre algo que le es «dado» al evaluador. En cambio al diagnóstico le es dado el fallo, la necesidad de hacer un estudio, un análisis. En cualquier caso, hay un influjo conjunto y dinámico entre las dos formas diferenciadas de análisis. La evaluación siempre actúa sobre lo encontrado, no encuentra; sin embargo, si como consecuencia del diagnóstico lo que se busca es tendente a producir un efecto, habrá que valorar si se produce o no. La evaluación pondera los efectos educativos, los fenómenos, que tienen en su principio un diagnóstico, una razón que obliga a modificar el sistema. El diagnóstico y la evaluación se llaman mutuamente a través de un sistema dinámico *procedimiento de ajuste* en busca de los efectos deseados. El método de ajuste psicológico consiste en eso, en subir y bajar los parámetros hasta encontrar el método adecuado de medida e intervención. Al mismo tiempo que el diagnóstico descubre los aspectos que hay que abordar para remediar un efecto o decide qué instrumento y sistema aplicar, la evaluación debe controlar el efecto.

Este principio de ajuste, aplicado a nuestros trabajos sobre escritura y a nuestro método (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1993) queda suficientemente claro. Contamos con escalas, baremos, medidas de velocidad, índices modulares de las escalas, etc. que permiten al profesor, en cualquier parte del proceso, situar a los sujetos. Todo ello sirve para evaluar el efecto de nuestro método de enseñanza de la escritura, son procedimientos de valoración. Existe un estándar, en unos casos valorado y en otros estimado por el profesor, sobre el que se determina o evalúa la bondad del método. Sin embargo, el hecho de decir a qué se debe que un niño esté haciendo mal una letra o grupo de letras, las fases por las que transcurren los errores, su causa, el proceso para reconducir la intervención, etc. sería el diagnóstico en sus dos acepciones del prefijo «διδό»: a) en un momento dado, a través de instrumentos estáticos (teniendo presentes todos los indicios, los síntomas) y b) procesual, a través de una secuencia que busca una estructura unitaria de interpretación siguiendo un proceso. En cualquier caso, todo lo psicológico y pedagógico es procesual aunque se establezca en determinados momentos en los que se observa y se busca la pista dentro de un proceso. Eso es el síndrome, las cosas que van coincidiendo, que se mantienen «junto a», o que acompañan al error (síndromh, concomitantes al curso del fenómeno, que concurren). De tal análisis de errores se extraen las causas e interviniendo sobre el proceso, en uno u otros elementos, se podrá conseguir un desarrollo más óptimo del sujeto en escritura. Asimismo,

la evaluación va controlando si se consigue o no, aunque siempre tiene que tener el efecto previamente registrado. En tal sentido es continua porque recorre las partes del proceso.

CONOCER Y DESCRIBIR

Parece redundante plantearse estas cuestiones siendo que nos referimos a dos ámbitos de investigación. Sin embargo, existen matizaciones y embrollos que prefiero aclarar desde mi punto de vista. La evaluación pretende conocer la aceptabilidad de un sistema en relación a criterios, describir sus elementos, estructura, fenómenos educativos, establecer puntos de consecución de dominios, etc. y tomar decisiones de mejora, educativas. Del mismo modo, el diagnóstico necesita de ese conocimiento, y de otros que lo traspasan, para determinar las causas (internas o externas a los sujetos) de los efectos deseados o no y, consecuentemente, tomar decisiones educativas. La clave diferencial del objeto de conocimiento sigue siendo la misma que se definió al principio, el *cuánto* y el *qué*. Por el contrario, a veces, se suele adscribir a la evaluación el conocimiento de las causas, las decisiones diagnósticas, las correctivas, etc. o al diagnóstico la actividad de conocer y describir los efectos o de *«conocer las causas subyacentes o adscribir a cuadros nosológicos conocidos»*. Las primeras cuestiones creo que están resueltas en apartados anteriores, sin embargo, voy a referirme ahora al último entrecorillado ya que su resolución no depende del discurso anterior sino de mi personal enfoque teórico.

En diagnóstico, estamos acostumbrados a convivir con un panorama consensuado que traslada al ámbito educativo los enfoques médicos y psiconeurológicos clásicos patologizando las dificultades de aprendizaje, buscando explicaciones subyacentes o intentando una adscripción a cuadros nosológicos conocidos. El problema está precisamente ahí: «en tratar a los sujetos pertenecientes a un grupo determinado como si fuesen relativamente homogéneos». Existe poca información que pueda ser empleada para «clasificarlos» de un modo preciso, más aún, los patrones son múltiples y distintos, no aparecen caracterizaciones precisas (Campione y otros, 1982). En psicología, los prolijos cuadros nosológicos, además de difusos, presentan multitud de causas. La descripción diagnóstica no depende de una adscripción determinada sino del *qué*, de la búsqueda de las causas en un momento concreto y ante un hecho determinado. En relación a las causas subyacentes, es también usual la exploración de algunas áreas como son, la personalidad, los aspectos psicológicos, emocionales, biológicos, los factores situacionales y, como último reducto, el rendimiento académico. Todo ello en busca de factores subyacentes o áreas más o menos deficitarias que pudieran dar alguna explicación. ¿El resultado? No es el momento en este debate de reproducir ahora la cantidad de trabajos científicos que han evidenciado el fracaso de estas aproximaciones. Mi opción personal, por el contrario, si bien no descarta ninguna posibilidad que pueda explicar algo, tampoco da prioridad al conocimiento y a la descripción de los factores subyacentes.

Naturalmente si las causas están en un individuo, que no lo están siempre, no pueden dejar de ser psicológicas, pero todo lo que está en un individuo, aunque sea psicológico, no lo es totalmente. El comportamiento de un hombre puede ser moral o de otra índole, pero en cuanto moral, se sale de la psicología, es de otro orden. Sin embargo, lo pedagógico se monta sobre la dinámica de un sujeto, sobre lo psicológico. Es decir, para hacer un diagnóstico no se puede excluir lo psicológico, pero no se estudia, no se analiza para conocer los procesos psicológicos, sino para conocer en qué medida los efectos pedagógicos dependen de los psicológicos, que es distinto. La psicología de la educación no estudia los fenómenos de forma neutra u objetiva, para luego aplicarlo a la educación, sino que de toda la fenomenología psicológica ve qué aspectos, fenómenos o procesos son susceptibles de intervención o de modificación para mejorar el aprendizaje o el estado del sujeto. Los que influyen, los que son eficaces, pueden constituir un corpus doctrinal aparte, científico, que refleja las normas que dirigen o

regulan esa eficacia. La regulación de esa eficacia, la normación de esa eficacia es lo psicopedagógico, pero no lo psicológico en sí. Yo entiendo que si un niño tiene un problema, por ejemplo, dificultad en escritura y se empieza a estudiar y conocer la percepción, la visomotricidad, la psicomotricidad, la memoria, etc. y con todo ese perfil, apreciado por tests, mediante una ecuación de regresión múltiple, se puede predecir el comportamiento del niño, no se ha hecho un *diagnóstico pedagógico* sino una *descripción psicológica*, ya que a base de factores puramente psicológicos, es probable predecir el comportamiento, lo que no quiere decir que interviniendo en el test de memoria, por ejemplo, pueda obtenerse nada. Recuérdese la inconsistente historia de los entrenamientos psiconeurológicos o los problemas de transferencia de aprendizajes. En definitiva y desde mi punto de vista, hay que diagnosticar en base a las cosas que son investigables dentro del camino de la pedagogía, aunque tengan un soporte psicológico por que están en el sujeto.

LA METODOLOGÍA DEL ERROR EN EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

El diagnóstico permite ver las variables sobre las que hay que actuar o que denuncian el tipo de error que se está cometiendo. En otro sentido, el análisis del tipo de error puede guiar la intervención educativa: ¿se trata de un retraso específico, de una mala estrategia, de un retroceso a automatismos más simples o simplemente, de optimizar un comportamiento que es mejorable? El error es la pista por la que se desvía el niño, hay que averiguar por qué se deriva, cuales son los indicios que conducen al error. Todo ello justifica el diagnóstico pedagógico. El diagnóstico basado en el análisis de errores, sin obviar otras situaciones de enseñanza-aprendizaje u otras variables psicológicas, biológicas o sociales, repercutirá en el diseño de una intervención educativa.

El análisis de errores es un instrumento metodológico utilizado por la Psicología cognitiva en el estudio de los procesos de información. Así, encontramos autores que conceden un gran valor a los errores en el aprendizaje, ya que reflejan el procesamiento que opera en el sujeto: «La inteligencia consiste en comprender cosas desde el punto de vista de lo que uno ya sabe, con la memoria impulsada por el error (*Failure Driven Memory*) como fuente de crecimiento de la memoria...» (Dehn y Shank, 1982). Siegler y Richards (1982), por otra parte, en su estudio evolutivo de la inteligencia extraen ciertas conclusiones que conducen a una forma de ver la inteligencia como desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje. A los autores les sugiere un tipo de planteamiento, el *rule-assesment* que pudiéramos traducir por adiestramiento en la regla o, de modo más explícito, *adquisición progresiva de la norma correcta*. Su base teórica puede resumirse en diversos puntos, entre los que destacamos que, la eficacia del aprendizaje depende, en gran parte, de que el niño distinga la diferencia entre lo que hace y la norma correcta, entre el error y el acierto. La *metodología del error*, como la llaman los autores, «si bien ha sido aplicada, no ha sido sometida a riguroso estudio, al menos en Psicología cognitiva, debido sin duda a la postergación sufrida por el estudio del proceso de aprendizaje, englobado injustamente entre las tareas propias de un enfoque conductista». Nosotros en escritura hemos utilizado el análisis de errores (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1993), no sólo en su versión *cognitiva* pura —registrando los fallos cometidos en la percepción y ejecución de las figuras— sino en la dimensión evolutiva, indagando cómo progresa la elaboración de las letras, de qué modo se va perfeccionando su ejecución, etc. Así, podemos encontrar errores progresivos, que marcan un avance en la adquisición de una habilidad, y errores regresivos, en el sentido de retroceso ante el fracaso. En escritura hemos diferenciado cuatro tipos de errores muy comunes que denominamos: error por retraso, error regresivo o por fracaso, error estereotípico y error de acabado. Este análisis no es evaluativo sino diagnóstico: se trata de detectar el tipo de error, localizarlo en una fase o secuencia evolutiva y recomendar el tipo de actuación educativa más apropiada. La evaluación determinará si se consigue el efecto deseado o si es preciso un nuevo ajuste dinámico.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPIONE, J. C.; BROWN, A. L. y FERRARA, R. A. (1982): «Retraso mental e inteligencia» en R. J. STERNBERG (1982) *Inteligencia humana, II. Sociedad, cultura e inteligencia*. Buenos Aires: Paidós
- DEHN, N. y SCHANK, R. (1982): «Inteligencia humana e inteligencia artificial» en R. J. STERNBERG (1982): *Inteligencia humana, II. Sociedad, cultura e inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.
- SECADAS, F., RODRÍGUEZ, M. T. y ALFARO, I. (1993): *Escribir es fácil. Bases psicológicas y experimentales de una nueva metodología*. Madrid: Ed. TEA S.A., Depósito Legal de Madrid 9128 y 9129. (2 vols.). En prensa.
- SEGLER, R. S. y RICHARDS, D. D. (1982): «The development of intelligence», en R. J. STERNBERG (1982): *Handbook of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.