

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

por
Ramón Pérez Juste

1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Diagnóstico y evaluación son dos conceptos de amplio uso en nuestro marco pedagógico, conceptos que durante mucho tiempo han convivido con sus ámbitos de «competencias» claramente diferenciados, sin superposición alguna.

Esta diferenciación ha venido manifestándose, incluso, en una responsabilización por parte de diferentes Departamentos, primero, y de Áreas de Conocimiento, después.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte se están produciendo planteamientos teóricos, con sus correspondientes demandas «prácticas» en ocasiones, que cuestionan explícitamente, o de hecho, la diferenciación entre ambos conceptos¹.

2. POSIBLES RAZONES

Diagnóstico y evaluación son dos conceptos inicialmente nítidos, con un campo específico propio; el *diagnóstico* nace ligado a variables psicobiológicas, tales como las aptitudes, los intereses o el complejo que denominamos *personalidad*, mientras la *evaluación* se liga fundamentalmente a los aprendizajes, con especial incidencia en ámbitos académicos y, dentro de ellos, del denominado *dominio cognoscitivo*.

Por otra parte, también inicialmente, los sujetos a quienes se aplican suelen ser distintos; en el *diagnóstico* se piensa inicialmente en aquellos que tienen problemas o dificultades pues, de hecho, en su acepción genuina el concepto se refiere al «arte descubrir e interpretar los signos de una enfermedad»², mientras en la *evaluación* se trabaja con alumnos «normales».

Del mismo modo, ambos conceptos se mantienen, en general, «limpios», esto es, sin adherencias;

1 Tal vez una de las manifestaciones más palmarias de esta *confusión* pueda ser la que representa, en un campo disciplinar tan próximo a nosotros como la Psicología, la existencia de una asignatura, denominada Psicodiagnóstico, cuyos contenidos se inician con el término *evaluación* en 22 de los 36 temas.

2 Así se define *diagnos* en el Diccionario de uso del español, de María Moliner. En nuestro contexto, «enfermedad» puede entenderse, en sentido amplio, por dificultad, problema, conflicto...

si el *diagnóstico* se concentra en «descubrir e interpretar los signos», la *evaluación* lo hace en «valorar, justipreciar, tasar», algo que, por lo general, se traduce en marcos académicos en términos de **calificación**.

Hasta los momentos son diferentes; el *diagnóstico* suele preceder a las actuaciones de los educadores, sean profesores ordinarios sean especialistas: orienta y guía el tratamiento, que se diseña / elige como el más adecuado para remover las causas de la dificultad o problema identificado. La *evaluación*, por el contrario, se concentra en la etapa posterior al tratamiento o, mejor por lo general, a la actividad de los profesores —enseñanza habitualmente para apreciar los logros / resultados, en la mayoría de las ocasiones sin otro tipo de trascendencia que promocionar a otra unidad de aprendizaje —o curso académico— o de repetir una u otra.

Los encargados de la actividad son, así mismo, diferentes; el *diagnóstico* es competencia de profesionales que o se hallan fuera de los centros educativos o, si trabajan en ellos, no lo hacen habitualmente como profesores; por contra, la *evaluación* es una de las funciones habituales de todo profesor. Profesor que, ante dificultades o problemas, si le es posible, acude a otros profesionales, entre ellos los encargados, justamente, del diagnóstico.

3. CAMBIOS QUE ORIGINAN LA CONFUSIÓN

A mi juicio se dan dos hechos que trastocan la situación de claridad conceptual, dos hechos, por cierto, reducibles, como veremos, a uno: el estudio *netamente pedagógico* de ambos conceptos.

* El primero se relaciona con los planteamientos teóricos que ligan las intervenciones de los especialistas, en especial de los orientadores, a *TODOS* los educandos en contra de su limitación a los que presentan problemas, dificultades, carencias.

La actuación profesional de los orientadores no se debe restringir ni a los individuos socialmente privilegiados, cuyos padres pueden pagar colegios con servicios especiales —como lo es la orientación en su amplia concepción—, ni a los educandos con problemas; las teorías psicológicas sobre la *individualidad*³, y su correlato pedagógico de la *educación personalizada*, conducen a considerar tanto que todos los educandos son *especiales* cuanto que, y en coherencia con tal planteamiento, el currículo en general, y el trato pedagógico en particular, deben *adecuarse* a todos y cada uno de ellos.

Pues bien, la *adaptación* —personalización en definitiva— requiere un conocimiento de todas las variables significativas al caso de todos y cada uno de tales educandos.

* El segundo tiene que ver con la apertura del concepto de *evaluación* desde una finalidad y función puramente sancionadora y acreditadora ante la sociedad de los niveles de logro de los alumnos a otra, más pedagógica, auténticamente educativa, como es la denominada *formativa*, que incluye el concepto menos preciso y comprensivo de *evaluación continua*.

De hecho, en mi modesto entender, ambas cuestiones pueden explicarse sencillamente por el hecho de hablar de *diagnóstico* y de *evaluación* no desde el colonialismo de otras ciencias⁴, en especial de la *Psicología* y de la *Medicina*, sino desde la perspectiva, el marco, las funciones y la esencia de la *EDUCACIÓN*, campo específico de la *Pedagogía*. No olvidemos que hablar de *educación* no es sólo hacerlo de los resultados —personas educadas— sino y muy especialmente en nuestro ámbito profesional, de *procesos*, en cuyo marco se desdibujan muchas de las diferencias anteriores.

3 Vid. G. W. Allport en *La personalidad. Su configuración y desarrollo*, Barcelona, Herder.

4 Y de otros idiomas y culturas, podríamos añadir.

4. CONSECUENCIAS

Veamos las consecuencias de estos hechos.

Un planteamiento pedagógico netamente personalizado representa la necesidad de una educación caracterizada por un proyecto educativo caracterizado, de una parte, por la *totalidad e integralidad* en sus metas, y, de otra, por su *adecuación* a el educando⁵, concreto e irrepetible, que cada uno es.

Estos tres grandes criterios de calidad se pueden resumir en el concepto de *personalización*, en cuyo marco empieza a desdibujarse la nitidez de la distinción previa entre ambos conceptos.

4.1. Atención orientadora para todos los educandos

Al plantear una demanda de calidad de la educación como una atención personalizada y, por tanto, destinada a *todos* los educandos, porque todos lo necesitan y todos tienen el mismo derecho, el *diagnóstico* deja de centrarse en el «arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad» para orientarse al *conocimiento* de todos los educados en el conjunto de dimensiones, rasgos, variables... que permiten la personalización tanto del *currículo* como del *trato* personal. Ya no será sólo *correctivo* sino que adquirirá funciones *preventivas*; dejará de ser *reactivo* para pasar a ser *proactivo*; no se centrará en la solución de problemas o en la «*curación*» de «enfermedades» para llegar a incorporar la *potenciación* de las capacidades de *todos y cada* uno de los educandos.

Por otra parte, se procurará que no se encuentren separados los procesos diagnósticos y de tratamiento, aunque éste pueda ser aplicado por profesionales diferentes. Es más, se considera fundamental el *seguimiento* de los «tratamientos» mediante procesos evaluadores, destinados en este caso a apreciar los cambios y a proceder en consecuencia.

4.2. Los cambios hacia una evaluación pedagógica

La evaluación que realizan determinados profesionales se concreta, esencialmente, en el acto de *valorar*; la recogida de información es fundamental, y un momento del proceso, pero éste concluye en el ofrecimiento de la misma, convenientemente valorada⁶ a la persona / institución que la demanda.

Sin embargo, la evaluación plenamente pedagógica, de carácter educativo, debe orientarse a la *mejora* de las personas y no sólo, ni fundamentalmente, al *control* de su aprendizaje y a su *certificación/ sanción social*⁷. Por y para ello no sólo es imprescindible la *valoración* sino que de ésta debe seguirse de la *toma de decisiones*, decisiones que, a su vez, y para tener probabilidades de eficacia y permitir la optimización de los procesos docentes, debe continuar en una fase de *sentimiento*.

Es más, en el marco de esa misma educación de calidad, esto es, *personalizada*, la evaluación no puede limitarse a la constatación de los logros —evaluación sumativa— ni siquiera a proporcionar información procesual de cara a la mejora de los procesos de aprender y, de paso, de los resultados,

5 Vid. al respecto de estos planteamientos el capítulo del autor sobre «Educación de calidad y calidad de la educación», en R. PÉREZ JUSTE, C. MARTÍNEZ MEDIANO y RODRÍGUEZ GÓMEZ (en prensa): *Calidad de los centros educativos*, Madrid, I.T.E.

6 De todos es sabido que, para algunas personas, la *valoración* no es un componente esencial de la evaluación. Vid. al respecto la aportación de D. Nevo, «The Conceptualization of Educational Evaluation» en la obra de HOUSE, *New Directions in Educational Evaluation*, publicada en 1986 por Falmer Press.

7 A nuestro entender, la diferencia se da entre profesionales de la evaluación y profesionales que deben ejercer la evaluación como una función más, junto a otras, al servicio de su finalidad y de los objetivos que les son específicos. En el segundo caso podríamos situar profesionales como el médico o el profesor.

sino que, a fin de acomodar —adecuar, adaptar— los diseños, planes o programas a la diversidad del alumnado, ha de realizar evaluaciones iniciales⁸, *de carácter diagnóstico*, que permitan anticiparse a las dificultades y problemas, exigir a cada uno según sus posibilidades y hasta descubrir los aspectos en que cada uno de los educandos puede alcanzar metas especialmente importantes de cara a ayudarles a proponerse *programas personales* junto a los objetivos obligatorios y optativos.

Todavía una nueva cuestión; la personalización de los proyectos educativos exige, también, la personalización como referencia a la hora de evaluar. Lo que se ha dado en llamar *rendimiento satisfactorio* tiene repercusiones que hacen más difícil deslindar nuestros dos conceptos; en efecto, la valoración personalizada exige conocer al alumno no ya en sus aprendizajes —campo clásico, y restringido, de la evaluación— sino también en sus capacidades, intereses, motivaciones, condicionamientos familiares... y todas cuantas variables estén implicadas de una u otra forma en los resultados del esfuerzo —estudio— de los alumnos.

Es más, el reconocimiento de que determinadas variables contextuales y técnicas —centros, programas— están implicadas en los resultados del propio aprendizaje académico y, desde luego, en la formación integral de la persona, ha hecho aconsejable *extender* el objeto de la evaluación a centros y programas docentes; pero, en uno y otro caso, se asume que el diagnóstico, en sus facetas *exploratoria e indagatoria*, se encuentra implicado⁹. También, pues, el objeto ampliado pretende ser campo de reflexión de ambos conceptos.

CONCLUSIÓN

Así, al final, las diferencias se diluyen como consecuencia de un proceso de progresivo enriquecimiento y expansión de ambos conceptos; tal vez las únicas que se aprecian con nitidez sean las relativas al *profesional* responsable y, en consecuencia, y ligado a ello, la *profundidad o especialidad* en la tarea. El profesional habitual de la evaluación es el profesor, que, por su capacitación, se centra en la apreciación de los resultados del aprendizaje, mientras en el diagnóstico lo es un especialista, al menos en un primer grado, como lo es el orientador, o en un segundo, como los miembros de los equipos psicopedagógicos que, para bien, deberían ser auténticos especialistas en diversos campos (dislexia, adaptación, desarrollo de la inteligencia, sordera, ceguera, lenguaje...).

La atribución de la tarea a diferentes profesionales hace, al final, que el objeto del diagnóstico y el de la evaluación sean diferentes, aunque las tareas que deban realizar sean muy próximas.

También podría pensarse en algo así como la *intención*, si bien no en exclusividad sino en preponderancia: tal intención es más de indagación en el diagnóstico mientras predomina lo valorativo en la evaluación. Pero, en uno y otro caso, la indagación y lo valorativo pueden servir para diseñar intervenciones pedagógicas y/o para apreciar los aspectos que explican resultados satisfactorios, insatisfactorios o mejorables.

8 Dése al término «iniciales» un sentido amplio, capaz de incluir aspectos como el principio de curso o de un período cualquiera e, incluso, el inicio de una nueva unidad de aprendizaje.

9 No olvidemos que se habla de *diagnóstico de necesidades*, en forma más o menos paralela a la evaluación. La Ponencia I de nuestro V Seminario así lo hace.