

---

---

## COMUNICACIONES AL SIMPOSIUM II

---

---

### ¿DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO O EVALUACIÓN EDUCATIVA? HACIA UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA

*Raquel-Amaya Martínez González*  
Universidad de Oviedo

El contenido de esta comunicación versa sobre los conceptos de Diagnóstico Pedagógico y Evaluación Educativa. El objetivo que se persigue es clarificar, en la medida de lo posible, lo que ambos términos significan, tratando de delimitar sus aspectos comunes y diferentes. Para ello se establecen dos grandes apartados. En el primero revisaremos el grado de sinonimia de estos términos en virtud de las definiciones y conceptualizaciones que diversos autores han ofrecido sobre ellos. En el segundo trataremos de delimitar algunos aspectos diferenciales que permitan avanzar hacia su clarificación conceptual.

#### 1. ¿DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO O EVALUACIÓN EDUCATIVA?

Para poder establecer si existe sinonimia entre ambos términos es necesario repasar algunas conceptualizaciones y definiciones que se han emitido sobre ellos. Comenzaremos analizando las referidas a Evaluación Educativa por ser más numerosas y conocidas, y posteriormente, nos adentraremos en las relativas a Diagnóstico Pedagógico.

##### 1.1. Evaluación educativa

La evaluación, de acuerdo con Orden Hoz (1989), es «una función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa». Pero cuando uno se acerca a los textos específicos que tratan sobre ella para clarificar su significado, se advierte que no existe un consenso entre los especialistas del que pueda derivarse una definición unívoca de este término.

Esta diferencia de significados viene marcada, fundamentalmente, por el énfasis que se otorga a determinadas características de la evaluación (Orden Hoz, 1991), y por las metas que se asignan tanto a la actividad evaluadora como al rol del evaluador desde diferentes concepciones teóricas. Tomando este último criterio —el rol del evaluador—, Nevo (1990) sintetiza estas concepciones en tres fundamentales: (1) evaluación dirigida a la consecución de metas, (2) evaluación descriptiva no valorativa dirigida a proporcionar información para la toma de decisiones o para examinar programas sociales y

educativos, y, por último, (3) evaluación valorativa, que busca establecer el valor o mérito de aquello que se evalúa, o bien una combinación de descripción y valoración.

Walberg y Haertel (1990:xvii), definen la evaluación como «a careful, rigorous examination of an educational curriculum, program, institution, organizational variable, or policy», cuyo primer objetivo es llegar a conocer la entidad estudiada para mejorarla (evaluación formativa), juzgar los resultados previstos e imprevistos (evaluación sumativa), o ambas cosas a la vez. En cualquier caso, se realiza, según estos autores, sobre programas, prácticas o materiales que están siendo utilizados para un objetivo concreto.

Popham (1988:7) habla de «evaluación educativa sistemática», y la entiende como «a formal appraisal of the quality of educational phenomena», que se diferencia de la evaluación informal que se realiza a diario para valorar aspectos de la vida cotidiana. Entiende esa comprobación de calidad, además, en términos de valor o mérito del fenómeno que se evalúa, excluyendo de este fenómeno los aprendizajes o ejecuciones de los alumnos sometidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, que son valorados, de acuerdo con este autor, a través de otro proceso denominado «grading».

En nuestro contexto educativo, el profesor Orden Hoz (1991) ofrece una definición bastante comprensiva. Entiende que la evaluación «es el proceso o conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa, y sobre esta descripción formular un juicio de valor por su comparación con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones».

Como puede apreciarse por las definiciones presentadas, el término «evaluación» ha sido definido en múltiples ocasiones por otros tantos autores. Lázaro (1990:9-10) ofrece una reseña de veinte definiciones, que pone de manifiesto la pluralidad de acepciones con que cuenta el término en cuestión, de modo y manera que, en sí mismo, ya resulta confuso. Para Wolf (1990), que entiende la evaluación como una actividad técnica, propia de expertos, esta confusión es debida, en parte, a que los educadores suelen hacer uso de este término aún careciendo de conocimientos acerca de los instrumentos y procedimientos que se emplean en la evaluación educativa.

En un intento por clarificar lo que el término significa, Lázaro (1990:10), después de hacer un análisis de las veinte definiciones sobre evaluación aludidas anteriormente, destaca lo que cree que son las notas fundamentales de ésta, que están en línea con las señaladas por Orden Hoz (1991). En síntesis son las siguientes:

1. La evaluación abarca a todo hecho educativo (pudiendo entender por «hecho», a mi modo de ver, tanto objetos o entes abstractas como personas),
2. Supone tres fases claves, organizadas de forma secuencial:
  - 2.1. Recoger y sistematizar información,
  - 2.2. Valorar la información a todo hecho educativo, una vez comparada con un criterio o patrón,
  - 2.3. Tomar decisiones.

A esta última fase cabría añadir dos más; una derivada del concepto de evaluación de Beeby (1977), dirigida a la *planificación de acciones* que redunden en la mejora del sistema educativo, y otra referida a la *puesta en marcha y seguimiento de estas acciones* con la finalidad de *valorar las intervenciones* (Fernández Ballestros, 1982; Pérez Juste, 1989).

Unido al concepto de evaluación, y no siempre bien diferenciado conceptualmente de éste, suele aparecer, como hemos visto, el término «valoración» (*assessment*), de modo que, en ocasiones frecuentes, cuando se habla de diagnóstico como evaluación, se observa un confusión terminológica y conceptual entre diagnóstico y este nuevo término que dificulta delimitar lo que es el diagnóstico. Por ello, vamos a analizar brevemente qué se entiende por «assessment o valoración».

## 1.2. Valoración (Assessment)

Siguiendo a Wolf (1990), el término «assessment» implica una valoración, comprobación o apreciación de características con fines diagnósticos, de clasificación o de gradación, que es realizada habitualmente por cada profesor con sus alumnos.

De acuerdo con Choppin (1990), el término *assessment* debe ser reservado para ser aplicado a personas, y está implícito en actividades relacionadas con exámenes, certificaciones, etc., que pueden ser realizadas con procedimientos formales o informales, y que se traducen en una calificación o gradación del sujeto para ubicarlo o posicionarlo dentro de una escala. Por ejemplo, comenta que puede emplearse este término cuando se analiza el rendimiento académico de un alumno, las actitudes de una persona para desempeñar un puesto de trabajo, la competencia profesional de un profesor, etc., cuyos resultados se traducen en la asignación de un número, un código o un comentario como, por ejemplo, «apto», «no apto», o «necesita mejorar»; estos procedimientos se asocian cada vez más, de modo incorrecto según Choppin, con la denominación «evaluación del alumno» o «evaluación del profesor».

Para este autor, la diferencia fundamental entre *assessment* y *evaluation* se centra en que mientras *assessment* hace referencia a una actividad rutinaria dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que están implicados la mayoría de los educadores, la evaluación es una actividad más técnica, ligada a la investigación y al desarrollo, y, por tanto, susceptible de ser realizada sólo por expertos, *con la finalidad última de mejorar la calidad del sistema educativo*; en este sentido, coincide con los planteamientos de Wolf (1990).

Los autores que siguen esta postura consideran que *el objeto de la evaluación* no son individuos o personas, sino objetos o entidades abstractas, tales como programas, currículos, métodos, recursos, organizaciones, etc., o grupos de individuos (poblaciones). Sin embargo, Popham (1988), haciendo un comentario sobre la confusión del empleo de estos términos, y el significado de *assessment*, llega a decir que es perfectamente lícito utilizar este último para denominar a los procedimientos que se ponen en marcha para valorar formalmente *programas* educativos de alcance nacional; en cambio, denomina «grading» a lo que Choppin (1990) entiende por *assessment*, centrado en individuos. En esta misma línea señalada por Popham se sitúa Santos Guerra (1990), quien entiende el *assessment* como una *comparación* de diversos centros a través de criterios homologados (1990:18):

«El *assessment* encierra una vertiente comparativa de la evaluación de los centros... Para ello habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios disponibles, las coordenadas en que se realiza una experiencia, etc. ... El *assessment* tiene la ventaja de que corrige la arbitrariedad y la falta de perspectiva que supone la valoración subjetiva de una experiencia ... En el *assessment* es importante la calidad original del dato que se va a someter al análisis y a la comparación. Y, desde luego, la validez de constructo de los instrumentos matemáticos que se utilizan para la medición y el análisis valorativo superior».

En cualquier caso, es claro que la función de *assessment* está siendo denominada cada vez con más frecuencia «evaluación del estudiante, del profesor, etc.».

## 1.3. Diagnóstico pedagógico

La delimitación del significado de Diagnóstico Pedagógico con respecto a los significados de los términos anteriores no resulta sencilla porque, de un modo u otro, éstos se encuentran implicados en la

realización de un diagnóstico. Esta implicación se advierte si repasamos los términos que aparecen en su definición, y los ponemos en relación con los conceptos de valoración (assessment) y evaluación (evaluation) que acabo de reseñar. En este sentido se observa que:

1. el Diagnóstico Pedagógico contempla actividades de assessment, relacionadas con la valoración de alumnos en un contexto de enseñanza-aprendizaje, ya que siguiendo a Álvarez Rojo (1984), Brueckner y Bond (1986), o en concreto a Gil Fernández (1991:151), se entiende al Diagnóstico Pedagógico como «un proceso que, mediante la aplicación de unas técnicas, específicas, permite llegar a un conocimiento más preciso del educando y orientar mejor las actividades de enseñanza-aprendizaje .... A través de la exploración de la actividad del escolar se intenta comprobar, describir y valorar los progresos del alumno en orden a la consecución de los objetivos educativos ...».
2. el Diagnóstico Pedagógico contempla también actividades de evaluación, tal como se desprende de la definición de Buisán y Marín (1984:13): «Incluye un conjunto de actividades de medición y **evaluación** de un sujeto (o grupo de sujetos) **o de una institución** ....». Asimismo, Lázaro (1986:81) define el Diagnóstico Pedagógico como «el conjunto de indagaciones sistemáticas utilizadas para conocer un hecho educativo con la intención de **proponer sugerencias y pautas perfectivas**. Desde esta inicial definición, cabe apreciar que el diagnóstico pedagógico debe superar el concepto de medida para, basándose tanto en ella como en valoraciones cualitativas, realizar una **evaluación** de todo el entramado escolar, bien se refiera a **producto, procesos, alumno o institución**». Pérez Juste (1990:17) añade, además, que se trata de una «**actuación técnica profesional, realizada con mentalidad científica, esto es con rigor**, encaminada a conocer a los educandos y a su ambiente...». Y el Diccionario de CC. de la Educación (1983, Vol.1:399), considera al diagnóstico como una «evaluación de una situación dada, juicio emitido sobre un hecho y su conjunto de circunstancias», que «presupone, además, una confrontación con la normatividad», es decir, con un criterio que en este caso se identifica con una norma aceptada; de manera que, una vez más, el concepto de Diagnóstico Pedagógico se acerca al *concepto de evaluación*.

Desde esta perspectiva, podríamos considerar que el Diagnóstico Pedagógico engloba tanto al «assessment» como a la «evaluation», y que tiene como *ámbitos de actuación* todos los que sean propios de la educación: sujetos, programas, instituciones docentes, familia, etc.).

#### 1.4. Recapitulación

La situación de confusión terminológica que venimos comentando ha sido denunciada por diversos estudiosos de nuestra disciplina (Pérez Juste, 1989; Lázaro, 1986, 1990), porque da lugar a una problemática no sólo de tipo conceptual, sino también práctico. Al dificultarse la definición de lo que es el Diagnóstico Pedagógico, se dificulta también la especificación de sus objetivos, la clarificación de sus funciones y la delimitación de sus ámbitos de actuación; así, por lo que respecta a estos dos términos, —diagnóstico y evaluación—, se pasa del empleo de uno a otro como si de sinónimos se tratara; Álvarez Rojo et al. (1984), por ejemplo, hablan de las «funciones evaluadoras/diagnósticas del profesor» (1984:38) propuestas por Benedito (1977), haciendo referencia a algunos aspectos que tradicionalmente han estado ligados al diagnóstico: «evaluación psicológica del alumno» (personalidad), «evaluación sociológica referida al comportamiento individual y social del alumno», y «evaluación del rendimiento escolar en las diferentes áreas del aprendizaje»; de otro lado, Fernández Ballesteros (1986:9) emplea también como sinónimos los términos «psicodiagnóstico» y «evaluación psicológica» o «evaluación escolar», y García Hoz y Pérez Juste (1984:64) comentan que «la evaluación tendrá que hacer referencia a la **capacidad** de los alumnos, que pudiéramos identificar con sus

**aptitudes** y, además, a un conjunto de otras variables, **personales** unas, ... **familiares** otras ... o **sociales** ...»; por su parte, Brueckner y Bond (1986:30) hablan, asimismo, de la «evaluación de la aptitud de un escolar».

Si nos ceñimos al uso que recomiendan algunos autores comentados para el término «evaluation», tendríamos que argumentar que éste ha sido empleado inapropiadamente en las situaciones descritas porque hacen referencia a personas y no a objetos físicos o a entidades abstractas.

De acuerdo con Pérez Juste (1989:36) este confusionismo entre «evaluación educativa» y «diagnóstico pedagógico», «probablemente se pueda explicar tanto por la evolución de ambos conceptos, que, progresivamente, han ido ampliando y enriqueciendo su significado, cuanto por las exigencias mismas del concepto de educación». Con estas palabras el autor se refiere al cambio que han experimentado ambos campos al pasar de un objetivo sumativo y curativo, respectivamente, a otro preventivo donde interesa potenciar al máximo el desarrollo personal.

## 2. HACIA UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA

Un modo de clarificar si existen diferencias conceptuales relevantes entre Diagnóstico Pedagógico y Evaluación Educativa consiste en analizar las semejanzas y diferencias que se aprecian en las diversas definiciones emitidas para ambos. El apartado siguiente versa, precisamente, sobre las conclusiones obtenidas tras realizar este análisis.

### 2.1. Semejanzas y diferencias entre «diagnóstico pedagógico» y «evaluación educativa»

Comenzando con *las semejanzas*, que parecen ser las más abundantes, se observa en ambos, en primer lugar, una referencia a la recogida sistemática de información a través de técnicas que garanticen una cierta objetividad y precisión en la misma.

Por otra parte, tanto en las definiciones de diagnóstico como en las de evaluación, aparecen referencias a la interpretación y valoración de la información recogida, con el fin de facilitar una toma de decisiones. Esta toma de decisiones puede derivar en actuaciones diversas, y es aquí, precisamente, donde, a mi parecer, cabría establecer *algún tipo de distinción* entre Diagnóstico y Evaluación. De acuerdo con las definiciones analizadas de Diagnóstico Pedagógico, éste tiene como misión última «proponer sugerencias y pautas perfectivas» (Lázaro, 1986:81), ya sea sobre situaciones deficitarias, para su corrección y recuperación (Álvarez Rojo, 1984; Brueckner y Bond, 1986; Gil Fernández, 1991), o sobre situaciones no deficitarias, para su potenciación, desarrollo, o prevención de deficiencias (Pérez Juste, 1990). De esto se deduce que el diagnóstico pedagógico está enfocado siempre hacia la mejora, hacia el perfeccionamiento de su objeto de estudio —ya sea un producto o un proceso educativo—, y, por tanto, se contextualiza en un proceso perfectivo y de desarrollo —propio de la educación, en la que se inscribe—. En este sentido, comparte la finalidad de la *evaluación formativa* descrita por Scriven (1967), y se diferencia de la *evaluación sumativa* porque no tiene carácter sancionador.

Este carácter sancionador de la evaluación sumativa permite establecer, además, otra diferencia con el diagnóstico pedagógico. Si compartimos con Orden Hoz (1983) que este carácter sancionador condiciona el proceso y el producto educativo, haciendo que el objeto de estudio se adapte a los fines de la evaluación, entonces, hemos de distinguir al diagnóstico de esta evaluación; porque si, como dijimos antes, el diagnóstico tiene una finalidad perfectiva, de desarrollo, son sus fines, medios, y el propio proceso diagnóstico, los que han de adaptarse al objeto de estudio para llegar a conocerlo, y adecuar a él las pautas perfectivas (intervenciones), y no a la inversa. Quizás, por esta razón, Ander

Egg (1987) considere que *para hacer un diagnóstico se necesiten ciertos conocimientos del campo de la planificación.*

Una perspectiva más a comentar que puede resultar clarificadora de las diferencias analizadas, pero ahora desde otro punto de vista, la encontramos en Buisán y Marín (1987:14), quienes establecen una distinción entre ambos conceptos basada en la *cantidad de técnicas que es necesario emplear para poder realizar un diagnóstico pedagógico o una evaluación*: «el diagnóstico implica una labor de *síntesis* e interpretación de las informaciones recogidas mediante técnicas diversas. Podremos hacer evaluación con una sola prueba, pero nunca podremos hacer un diagnóstico con una sola prueba o información».

Las diferencias entre ambos conceptos, quizás deban buscarse también *en relación al objeto* analizado. En este sentido, hemos visto que diversos autores han restringido el concepto de «*evaluation*» a objetos físicos o entes abstractas, excluyendo el elemento humano, que ha sido reservado al concepto de «*assessment*», —valoración—, y que ha sido, tradicionalmente, objeto de estudio directo del Diagnóstico Pedagógico. Pero, en tanto en cuanto el diagnóstico tenga el apellido «*pedagógico*», es mi postura considerar que deberá incluir como objeto de estudio no sólo al individuo que aprende o se forma como tal, sino también al contexto en el que este proceso tiene lugar (Fernández Ballesteros, 1982), ya sea la institución escolar con su organización, métodos didácticos, personal y recursos determinados (Álvarez Rojo, 1984; Brueckner y Bond, 1986; Buisán y Marín, 1987; Pérez Juste, 1989), o la comunidad educativa que rodea a dicha institución (familia, barrio, etc.). En este sentido, y teniendo en cuenta el objeto, cabe decir, como ya hemos visto también antes, y sin ánimo de delimitar conclusiones definitivas, que *el diagnóstico es un concepto más amplio que el de «evaluation».*

Este punto nos conduce a un debate ya iniciado referido al *proceso diagnóstico*, en el que se intenta dar respuesta a la pregunta siguiente.

## 2.2. ¿Es el diagnóstico una fase del proceso de evaluación, o, por el contrario, envuelve a ésta en un proceso más amplio?

Esta pregunta conduce a otras como las siguientes: ¿cabe pensar que evaluación y diagnóstico pedagógico son procesos independientes?; en el caso de que la respuesta fuera negativa, ¿cabe hablar de procesos interrelacionados, o más bien de todos y partes?; en este último caso ¿qué proceso envuelve a qué otro?; ¿es el diagnóstico pedagógico tan sólo una fase del proceso de evaluación, o, por el contrario, es ésta la que forma parte del proceso diagnóstico?

Parece complejo dilucidar este punto; por ello, no sorprende encontrar entre la bibliografía consultada posturas variadas, defendiendo una u otra opción. Por ejemplo, mientras Pawlik (1980) o Lázaro (1986, 1990) sostienen que el proceso diagnóstico no concluye en la valoración emitida como fruto de la evaluación, sino que «se podría considerar que el diagnóstico incluye el acto evaluador, ya que supone un proceso permanente de control de la intervención, pasando desde las referencias situacionales hasta la toma de decisiones de cualquier variable o entidad de tipo educativo» (Lázaro, 1990:11), Pérez Juste (1989) considera que el diagnóstico —que tiene para este autor una mera función de conocimiento y descripción de limitaciones y posibilidades, de aspectos positivos y negativos de la realidad pedagógica—, es la fase inicial del proceso evaluador: «nuestra concepción supone la inclusión del diagnóstico como una dimensión y etapa integrada en el concepto de evaluación, la etapa inicial o evaluación inicial» (1989:38). «La evaluación precisará del diagnóstico para la realización de los pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada ..., además, claro está, de para personalizar el proceso educativo...» (1989:37). No obstante, en el texto compartido por este autor con García Hoz (1984) admite la continuidad de la

función diagnóstica a lo largo de todo el proceso evaluador, incluyéndola incluso en la evaluación final.

Un aspecto a destacar en relación a los comentarios efectuados por éstos y otros autores es la referencia al *pronóstico* que ha de llevar asociado todo diagnóstico (Ander Egg, 1987; Pérez Juste, 1989). A este respecto, Gil Fernández (1991:151) comenta: «el diagnóstico no es completo sin un pronóstico y un plan de actuación formulados a la vista del análisis de los datos obtenidos. Este pronóstico es el punto de partida y de llegada del proceso de rehabilitación derivado del diagnóstico».

Por su parte, Álvarez Rojo y colaboradores (1984:23), refiriéndose a uno de los aspectos que garantiza la eficacia de un programa de enseñanza correctiva, sostienen que «es necesario establecer un sistema de evaluación que permita determinar los progresos del alumno desde la situación inicial revelada por el diagnóstico hasta la aplicación concreta de cada una de las partes del programa», dando a entender que el diagnóstico es, como apuntaba Pérez Juste (1989), la fase inicial del proceso evaluador y que, por tanto, ésta envuelve a aquél.

Dada la diversidad de posturas, cada una con su lógica, no resulta fácil optar por una u otra; desde mi punto de vista, diagnóstico y evaluación forman parte, indefectiblemente, de *un mismo proceso*, porque no puede haber diagnóstico sin valoración, es decir, sin evaluación. El proceso de diagnóstico desemboca en una interpretación de la realidad estudiada, pero esta interpretación ha de estar basada en una valoración previa de la misma, que surge, a su vez, del grado de ajuste existente entre las características de dicha realidad y las de un criterio o patrón que se toma como punto de comparación. En este sentido, si hubiera que destacar alguna diferencia entre diagnóstico y evaluación en relación al proceso, señalaría que ésta se circunscribe únicamente al momento en que tiene lugar una u otra actividad dentro del mismo proceso: la evaluación o valoración es anterior a la interpretación diagnóstica.

### 3. CONSIDERACIÓN FINAL

Tras efectuar estas matizaciones entre diagnóstico y evaluación no resulta extraño observar que en muchos casos se utilicen ambos términos como intercambiables, dada la necesaria conexión que existe entre ambos; es posible que no resulten fácilmente diferenciables si no se realiza una reflexión sobre ellos que permita distinguir los matices que hacen diferente a un concepto de otro.

Lo que con claridad les diferencia es el número de definiciones que se encuentran en los textos para uno y otro término; mientras numerosos autores dentro y fuera de nuestro país se han ocupado de analizar y definir el concepto de «evaluación educativa», encontramos muy pocas referencias bibliográficas donde se defina lo que es el «diagnóstico pedagógico», quizás porque tradicionalmente se le ha entendido ligado al psicodiagnóstico y al campo médico, y sólo en los últimos años se le está considerando en nuestro país como disciplina con entidad propia dentro de las CC. de la Educación.

Un ejemplo clarificador del escaso empleo que se hace del término «diagnóstico pedagógico» frente al de «evaluación» se obtiene si se repasa el título de las ponencias y comunicaciones presentadas en el V Seminario organizado por la asociación AIDIPE, celebrado en Murcia (1990), titulado «Metodologías en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa». Ya en el título se advierte una intención de diferenciar entre diagnóstico y evaluación, dado que aparecen unidos por la conjunción «y», pero lo que resulta llamativo es que en ninguna de estas presentaciones se ofrece una definición del término diagnóstico, y prácticamente, éste no se incluye en los títulos de las mismas, frente al término «evaluación», que aparece en la mayoría de ellas.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ROJO, V. et al. (1984): *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla, Alfar.
- ANDER EGG, E. (1987): *Investigación y diagnóstico para el trabajo social*. Buenos Aires, Humanitas.
- BEEBY, C.E. (1977): «The meaning of evaluation», *Current issues in evaluation*, 4. Wellington, New Zealand, Department of Education.
- BRUECKNER, L. J. & BOND, G. L. (1986): *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid, Rialp.
- BUISAN, C. y MARÍN, M. A. (1984): *Bases diagnósticas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona, PPU.
- BUISAN, C. y MARÍN, M. A. (1987): *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona, Oikos-Tau.
- CHOPPIN, B. H. (1990): «Evaluation, assessment, and measurement», en H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. et al. (1982): *Evaluación de contextos*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GIL FERNÁNDEZ, P. (1991b): «Diagnóstico Pedagógico», en Santillana (Ed.): *Léxicos de Ciencias de la Educación. Tecnología de la educación*. Madrid, Santillana.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1986): *Psicodiagnóstico*, Vol. 1. Madrid, UNED.
- GARCÍA HOZ, V. & PÉREZ JUSTE, R. (1984): *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Escuela Española.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. J. (1986): *Orientación y educación especial*. Madrid, Anaya.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. J. (1990): «Problemas y polémicas en torno al diagnóstico pedagógico», *Bordón*, 42(1):7-15.
- NEVO, D. (1990): «Role of the evaluator», en H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press.
- ORDEN HOZ, A. (1983): «La investigación sobre evaluación educativa», *Revista de Investigación Educativa*, 2:240-258.
- ORDEN HOZ (1989): Prólogo al libro de J. M. García Ramos. *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, Síntesis.
- ORDEN HOZ, A. (1991a): «La evaluación de programas en el contexto educativo», Ponencia presentada al Seminario sobre Evaluación de Programas Educativos. Madrid.
- PAWLIK, K. et al. (1980): *Diagnosis del diagnóstico*. Barcelona, Herder.
- PÉREZ JUSTE, R. & GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid, Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990): «Recogida de información en el diagnóstico pedagógico», *Bordón*, 42(1):17-29.
- POPHAM, W.J. (1988): *Educational Evaluation*. New Jersey, Prentice Hall.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- WALBERG, H. J. & HAERTEL, G. D. (Eds.) (1990): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press.
- WOLF, R. M. (1990): *Evaluation in Education. Foundations of competency assessment and program review*. New York, Praeger.