
PONENCIA I

APORTACIONES DEL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I. DE LA HISTORIOGRAFÍA AL CONCEPTO

por
Lisardo Doval Salgado
Universidad de Santiago

De algún tiempo a esta parte el término *diagnóstico* se ha convertido en uno de los más frecuentes comodines léxicos del que la literatura pedagógica viene abusando al referirse a actividades tales como investigación, indagación, estimación, evaluación, medida, reconocimiento, etc. Y si bien es cierto que, como en toda actividad específicamente pedagógica, también en éstas subyace más el *homo adiuuans* que el meramente *studiosus*, ello no justifica, en nuestra opinión, tal indiscriminado uso.

Entendemos que cada palabra tiene su propia historia y es obligación del lenguaje científico respetar el campo semántico que aquélla les ha conferido. Veremos pues cuál fue su nacimiento en base a los parámetros establecidos por la Etimología, a la búsqueda del valor intrínseco del signo lingüístico; pero como quiera que con relativa frecuencia esta primera aproximación léxica condujo a errores de tipo psicolingüístico es menester acudir, además, al hecho histórico para evitarlo. Un error de tipo psicolingüístico indujo a los propios griegos a creer que Afrodita procedía de *αφρός*, *espuma de mar*, creando así el mito de su nacimiento, cuando el hecho histórico es que se trata de una adaptación de la deidad fenicia Aphroteo. De ahí la necesidad de rastrear también los testimonios historiográficos de su evolución léxica y semántica que puedan garantizar una mayor verdad y sugerir el uso más cauteloso y más preciso del término.

Creemos imprescindible hacer este trabajo con tres de los vocablos que conforman su familia léxica y que son, por orden de aparición histórica en la lengua griega, el verbo *διαγιγνώσκειν*, el sustantivo *διάγνωσις* y el adjetivo *διαγνωστικός*.

1. SU CONFIGURACIÓN MORFOLÓGICA

En el verbo δια-γί-γνώσκω el prefijo δια- le confiere la connotación de *por partes, a través de, en profundidad*; la reduplicación -γί- es un mecanismo frecuentemente utilizado en griego para conferir a un radical el matiz semántico de incoación, es decir de comienzo de la acción (por lo que no aparece más que en los tiempos de presente de algunos verbos como sucede, por ejemplo, con γί-γνομαι = *nacer* y que tampoco aparecerá ni en el sustantivo ni en el adjetivo), mecanismo compartido por el latín, v.g. *disco* (< *di-de-sco = *aprender*); -γνώ- (<*gnea₃) radical que hace referencia a *conocer, discernir, juzgar, decidir*, de origen ya indoeuropeo... (como atestiguan en latín *co-gnosco*, y en eslavo *-zna-jo*); -σκο- es un viejo sufijo, indoeuropeo también, que añade el matiz de *larga duración en el proceso*, mecanismo que el latín cubrió, además de con este mismo sufijo (v. g. *scisco* = *averiguar* < *scio* = *saber*) con una -a- como es el caso de *educare* < *ducere* (Doval, L. 1979). Obviamente su resultado semántico sería algo así como *comenzar el prolongado conocimiento de algo a través de sus partes*, no de otra manera a como sucede con δι-δρά-σκω, *correr*, δι-δά-σκω *enseñar*, como queriendo enfatizar el paso a paso, lección a lección respectivamente.

En el sustantivo διά-γνώ-σις el sufijo -σι- (< *ti-) es otro mecanismo que, aunque indoeuropeo ya para lograr derivados nominales de verbos primarios con marcado matiz semántico de *acción* (como en el caso de πύ-σις *esposa*), lo cierto es que su generalización en griego no va a producirse hasta el apogeo de la prosa científica a finales del s.VI-principios de V a.C. Su resultante semántico sería, por lo tanto, *acción de conocer a través de*.

Es lícito suponer que sea precisamente ese rasgo semántico de acción lo que justifica que (aun admitida en la actualidad la total sinonimia entre *diagnosis* y el adjetivo suantivado *diagnóstico*) sean muchos los tratadistas para quienes *diagnosis* sigue refiriéndose al proceso, acción de..., mientras que *diagnóstico* se reserva para el juicio ya elaborado.

En el caso del adjetivo δια-γνώ-σ-τικὸς tiene todas las probabilidades de ser un deverbativo; en efecto: la -σ- no es más que un útil, un recurso morfológico con que el indoeuropeo uniformaba ciertas formas verbales y que el griego explotó frecuentemente por razones eufemísticas y de cierta tendencia a la simplificación lingüística; tal es el caso del otro adjetivo verbal δια-γνώ-σ-τέον o las distintas formas de aoristo radical pasivo διεγνώ-σ-θην; -τικο-ς, por su parte es un recurso utilizado en griego a partir del s. V a.C. para generar adjetivos a partir de los verbos correspondientes aportando al radical el matiz de *capacidad, disposición o aptitud para*, además de un cierto valor *causativo* al hacer realizar a algo (o alguien) la acción que representa. Es así como el adjetivo διαγνωστικὸς vendría a significar, en virtud de su composición, *capaz de hacer conocer una cosa a través de, en profundidad*. Por ejemplo, a *síndrome diagnóstico* su configuración morfológica le permitiría significar algo así como *síndrome capaz de hacer conocer algo* (v.g. una enfermedad) *a través de* (sus signos o síntomas), es decir *en profundidad*.

2. SU APARICIÓN HISTÓRICA Y PRIMERAS ANDADURAS EN LA LENGUA GRIEGA

El verbo διαγιγνώσκω aparece ya en la *Íliada*, s.VIII a.C. Y como quiera que este poema homérico no hace sino recoger en lengua escrita los poemas en que los aedos recogían a su vez y recitaban poemas heróicos anteriores, es muy presumible que este término rebase con mucho la épica homérica. Su primera y más generalizada acepción semántica fue la *discernir, diferenciar, conocer en profundidad*. Ένθα διαγνώωναι φαλεπῶς ἦν ἄνδρα ἕκαστον *en aquella situación era cosa difícil reconocer a cada varón* (mezclados como se hallaban en la llanura aqueos y teucros), *Il.*7,424. Con esta acepción se mantendrá ininterrumpidamente: científicos como Heráclito ss. VI-V a.C. (en *Frag.* 7: εἰ πάντα τα ὄντα καπνός γένοιτο, ῥίνες αὖ διαγοίεν *si todas las cosas se volvieran humo las narices las distinguirían*), comediógrafos como Aristófanes en los ss. V al IV a.C. (*Πλουτος*, 91: ὁ δε μέμοίησεν τυφλόν ἵνα μή διαγιγνώσκοιμ τούτων μεδένα *y me dejó ciego para no permitirme discernir a ninguno de ellos*), filósofos como Aristóteles en el siglo IV-III a.C. (en *Ziδ.* 8.578 ab.: φασί δὲ καί ἐν Ἰνδοῖς τον χαλκόν οὕτωσ εἶναι λαμπρόν καί καθαρόν καί ἄγνωστόν, ὥστε μή διαγιγνώσκεσθαι τῆ χόα προς τὸν χρυσόν *también se dice que en la India el bronce es tan brillante, limpio y logrado que a su lado no se discierne el oro*), satíricos como Luciano, s. II d.C. (en *Diálogos sobre los muertos*, 18.1... οὐ διαγοίην ἄν... *No podría yo distinguir entre...*).

Pero es de destacar que ya en los ss. V-IV a.C. el verbo comienza una segunda corriente de significado: *distinguir una enfermedad de otra afín a través de sus signos*; esto sucedía de manos de Hipócrates, iniciador de la observación clínica y superador de las curaciones míticas basadas en las invocaciones a la divinidad. Ampliamente conjugado por él con esta acepción (en *Prognostico* 2.170, en *De Morbis* IV.7.558.16... o en *Περὶ τὰ ζῶα ἱστορίαι* -β2.501b.11: διαγιγνώσκοντες τούς κίνας τούς νεωτέρους και πρεσβιτέρους ἐκ τῶν ὀδόντων *distinguiendo los perros más jóvenes de los más viejos por sus dientes*), no obstante no acabaría por cristalizar hasta Galeno, s. II d.C., a través del cual Hipócrates pasaría a influir en toda la Medicina Medieval, (véase *Erasístrato* 8.14).

El sustantivo διάγνωσις: Su primera aparición documentada se produce en *Sobre la Naturaleza* de Heráclito, ss. VI-V a.C. (226 *Dies*: οὐκῆϊαν ἐλευθερίησ παρηρησίη κίνδυνος δε ἢ τοῦ καιροῦ διάγνωσις *propio de la libertad lo es la franqueza pero es empresa difícil el discernimiento del momento oportuno*), época en la que palabras de esta índole técnica surgieron por millares durante el apogeo de la prosa científica; tal es el caso de αἴσθησις *sensación provocada, exploración, ὥψης visualización...*

En perfecta correlación semántica con el verbo del que procede, su significado originario es el de *discernimiento, acción de diferenciar, decidir...*, significados que mantendrán historiadores como Tucídides en el V a.C. (1.50: οὐ ῥαδίως διάγνωσιν ἐποιοῦντο ὅποιοι *no hacían fácilmente la distinción de quienes...*), oradores

como Isócrates ss. V-IV a.C. (9.c: ταχίστην ἔχει διάγνωσιν: *tiene una rapidísima decisión*), filósofos como Platón ss. V-IV a.C. (*Leges* 9 p. 865c: τῆσ δὲ ἀξίας οἱ δικαστοὶ διάγνωσιν ποιείσθωσαν y *establezcan los jueces la decisión de su valor preciso*), etc.

Paralelamente y desde Hipócrates ss. V-IV a.C. también el sustantivo cultiva el significado médico de *discernimiento de una enfermedad de otra*. Significado éste que, por supuesto, recogerá también Galeno ss. II-III d.C. (Περὶ διαγνώσεως συγγμῶν *Sobre la diagnosis de las pulsaciones*, es una de sus obras).

El adjetivo διαγνωστικός. Como en el caso de διακριτικός *apto para discernir*, ἐλεγκ-τικός *capaz de juzgar*,... habituales ya en Platón (*Timeo* 67, b), Aristóteles (*Rethorica* 2.4.12)..., también διαγνωστικός pudo haber sido utilizado con anterioridad, pero su primer testimonio escrito se encuentra en Luciano (*Hermótim.* 69: διαγνωστικός και διακριτικός ἀλεθῶν και φευδῶν λόγων *capaz de distinguir y juzgar las palabras verdades de las falsas* y en su coetáneo Galeno (*De cognitione morbis* 2.188: εἰ διαγνωστικοὶ βουλόμεθα γενέσθαι νοσηματόσ τε και μορίου πεπονθότος *si queremos llegar a ser capaces de diferenciar una enfermedad y, en su caso, un miembro afectado*), con quien retoma la acepción médico-hipocrática que se impone de tal manera que desdibujó durante la helenística su otra acepción más general.

Y así, mientras el verbo y el sustantivo aparecen ya 34 y 9 veces respectivamente en el *Corpus Hippocraticum* —aunque no siempre referido a enfermedades o procesos morbosos— según G. Preiser (1978), del adjetivo no van a aparecer vestigios directos hasta diez siglos más tarde que el verbo y siete que el sustantivo.

Pero si tardió fue en aparecer, su desaparición de la escena léxica no se hizo esperar. Sus últimas huellas en griego se encuentran en el médico Oribas s. IV d.C. (autor de 70 libros de los que sólo se conservan 23, traductor al latín de diversos autores griegos y médico personal de Juliano), que lo utilizó preferentemente en su vertiente médica (vide I.3.B. Dar. y P.Lips 34.15), y en su coetáneo S. Juan Crisóstomo, que circunstancialmente lo utilizó en su sentido más general (T.5.p.20, 43: Σοφίας πολλῆσ ἐπεπλήρωτο, και διαγνωστικός ἐκατέρων τούτων ἦν *estaba lleno de una gran sabiduría y era capaz de (hacer) discernir cada una de esas cosas*).

3. SU RESONANCIA EN LA LENGUA LATINA

Paralelamente al griego también el latín desarrolló y consolidó una extensa familia léxica de derivados y/o compuestos del tronco indoeuropeo *gnea₃, incluidos algunos verbos sufijados en -ske/o-, tipo discō, para matizar la idea de larga duración o iteración. Obsérvese la apodíctica frase de Terencio s. II a.C. quien, describiendo la calavera de dos muchachos (*Phormio* 265), dice: *unum cognoris, omnis noris = de conocer a uno los conoces a todos*.

Mención especial merece *di-gno-sco* (que aparece también en su forma *di-no-sco*) significando *discernir, diferenciar...*, (v.g. *civem hoste dignoscere*), y cuya

forma autóctona podría haber sido **dis-gno-sco* (tan homóloga a la griega **δια-γνώ-σκω* pero no constatada documentalmente). Sin embargo su tardía aparición, en plena Helenística y precisamente constatada por primera vez en Horacio (*Epodos* 1,15,20), en la segunda mitad del s. I a.C., en su mofa de la moda helenizante que a la sazón invadía a los autores latinos alejados cada vez más de sus raíces y del pueblo, estimamos que más bien pudiera tratarse de un préstamo puntual a tal satírico fin. Con todo va a tener cierta vigencia en autores posteriores, como Quintiliano, Tácito e incluso en el s.V d.C. en la *Biblia Vulgata* (*Ecclesiasticus* 4/29... *in lingua enim sapientia dignoscitur = pues en la lengua se reconoce la sabiduría*).

Mayor uso que el verbo parece haberlo tenido su pretendido adjetivo verbal sustantivado *di-no-scentia = discernimiento, sentencia...*, pero cuyo uso exclusivo en el latín eclesiástico da lugar a otras posibles inferencias que ninguna relación guardan con su origen latino.

Un último término merece nuestra consideración. Éste es *diagnostice*, a todas luces uno de esos préstamos griegos que al final de la República adaptó el latín, declinándolos al modo heleno, como *musice, Aeneas*, etc. Pero el hecho de que haya aparecido una sola vez, en un autor del latín tardío como es Casio Félix s. V d.C., quien en una referencia a Galeno dice que la utilizó como *pars medicinae*, tampoco ofrece la más mínima legitimación para considerarlo eslabón histórico-etimológico de nuestro término *diagnóstico*. Por otra parte, como quiera que, según un adagio latino *nomina sunt consequentia rerum*, mientras no existió el fenómeno no pudo haber existido el término. En efecto, la indagación latina sobre la enfermedad no apareció hasta muy tardíamente y, aunque la incipiente medicina romana fuera durante la helenística tributaria de la griega, el latín utilizó para ella el vocabulario autóctono, tipo *inspicio / inspectio, indago / indagatio, discerno / discrimen*, etc.

4. SU EMERGENCIA EN LAS LENGUAS MODERNAS

La cita de Casio Félix se convierte de este modo en la última referencia conocida de esta extensa familia léxica en las Lenguas Clásicas, que entra así en un extenso letargo léxico-gráfico, en línea cerrada de uso durante más de diez siglos, hasta que, muy andado ya el Renacimiento francés, reaparece como cultismo el sustantivo **diagnostic** en 1550, haciéndolo el adjetivo **diagnostique** poco después en 1584 y siempre en el campo de la medicina. El inglés lo asumiría pronto, en 1625 (Hart (1625): *Diagnosticke whose most common scope is to discern (...) the sick and infirme from the whole: Diagnóstico cuya más importante meta es discernir entre (...) enfermo y débil*). En italiano no aparecerá hasta entrado el s. XVIII y en castellano no es recogido por la Academia de la Lengua hasta su 9ª edición en 1843.

Por su parte el sustantivo **diagnose** hace su primera aparición en Molière, a mediados del s. XVII, con ocasión de las acervas críticas que en sus comedias hace de los médicos charlatanes, significando *conocimiento adquirido por los signos diagnósticos*, (Rat, M. 1956). En inglés aparece también por esas fechas, 1681, en el

Willis' Rem. Med. Wks. significando *dilucidación de una enfermedad*. En castellano no será académica hasta 11ª edición del Diccionario de la Academia en 1869.

El verbo **diagnosticar** es más tardío en todos estos idiomas; así por ejemplo en inglés aparecería en 1861 (Winter, A.: *Our social bees*, 339: *I was enabled to diagnose the complaint at once*) y en castellano no sería académico hasta 1914.

Los significados emergentes fueron inicialmente médicos (*capaz de, acción o efecto de, diferenciar una enfermedad de otra afín*), pero con el tiempo fueron tomando también otros significados más genéricos y figurados. Así *Diagnosis* en Biología pasó a significar la *caracterización distintiva en términos precisos de un género o de una especie*, significado manejado ya por J. Linglen (1853) en su obra *Sobre los vegetales del Reino Unido*.

5. SU EXTENSIÓN AL CAMPO EDUCATIVO

Como en otro momento hemos reseñado (Doval, L. y Cajide, J. 1995), siguiendo el modelo médico, la Psicología Científica y la Pedagogía Experimental, entendida como ciencia a ella subalternada, esto es como la psicología aplicada a la educación, pronto adaptarían el término.

Ya en 1905 Binet, en colaboración con Simón, publicó varios trabajos en *l'Année Psychologique* sobre el diagnóstico científico de la inteligencia, de los que queremos destacar: *Méthodes nouvelles pour le diagnostic de niveau intellectuel chez les enfants normaux et anormaux d'hospice et école primaire*, *Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence*, y *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. Es de destacar que, aun cuando su finalidad última fuera la selección de niños anormales, lo cierto es que en estos autores el término *diagnóstico* ya se aplicó también a la inteligencia de los normales.

En 1919 se publica en Nueva York el libro de C.A. Buckner *Educational diagnosis of individual pupils*; en 1924 aparece en París el libro de Claparède *Comment diagnostiquer les aptitudes des écolières*; y en 1955 J.M. Buck *Diagnos-tics consultations pédagogiques*; etc., etc.

Sin embargo hay que reconocer que, al amparo de las corrientes positivistas que se esforzaban por trasladar a las Ciencias Sociales el paradigma de las Ciencias Naturales de orientación normativa y cuantitativista, el término *diagnóstico* y su familia léxica fueron en todo momento de uso más restringido en Pedagogía que otros términos. Durante el primer tercio de siglo en España, el término más utilizado en Psicología y Pedagogía fue el de *examen*, como efecto de la persistencia denominadora del *Examen de Ingenios* de Huarte de S. Juan (1575). Por ejemplo, en el libro de Roso de Luna publicado en 1905 *Proyecto de una escuela modelo para la educación y enseñanza de jóvenes anormales* se habla de *examen médico* y de *examen pedagógico* pero no de *diagnóstico*. En la traducción de la obra de Binet *Las ideas modernas sobre los niños* realizada en 1910 por Jaime Ratés se habla de *examen de anormales*, *examen pedagógico de la vista*, *examen pedagógico del*

oído... Ni una sola vez aparece la palabra *diagnóstico* a lo largo de los cinco volúmenes de la obra de Rufino Blanco (1912) *Bibliografía Pedagógica*, bien se trate de originales en lengua castellana o de traducciones.

Sin lugar a dudas se rehuye el término *diagnóstico* por sus connotaciones predominantemente clínicas. Sin embargo, en 1936, el Diccionario Labor de Pedagogía ya definía así el dominio del *diagnóstico pedagógico*: «Toda la vida psíquica entera tanto en su aspecto cognoscitivo como en su aspecto activo (...) No sólo sirve para la determinación del tipo de escuela que más se acomoda al alumno (por ejemplo, traslado del educando de la escuela normal a la escuela de retrasados en caso de ciertos síntomas) sino, además para la determinación de la *edad psíquica* (desarrollo precoz o retrasado). Facilita, al mismo tiempo, la elección de la profesión más adecuada».

6. SUS GRANDES COMPETIDORES LÉXICOS

6.1. Assessment, en América

En inglés el término *diagnóstico* en Psicología y Educación se encontró desde sus comienzos con fuertes competidores léxicos: *meassurement, examination, testing...* menos alineados en la dimensión de la *normalidad-anormalidad*.

En el año 1948 saldría el más firme de todos ellos, en Estados Unidos, en el resumen de los trabajos de Henry Murray, publicados con el título de *Assessment of men*. El término *assessment*, (*valoración, tasación, medida, estimación*), nace con una fuerte vinculación a la toma de decisiones clínicas de asesoramiento y tutoría a conductas humanas de individuos (*counseling*), tanto positivas como negativas, frente a un *psicodiagnóstico* que desde 1921 en que el suizo Rorschach lo acuñara, venía arrastrando, en el mejor de los casos, fuertes vinculaciones con la predicción y la selección personal, basadas en la *medida*, en la *psicotecnia*. En este sentido lo utilizaría, por ejemplo, Savage (1968) en su *Psychometric assessment of the individual child*.

Algunas técnicas de recogida de información diagnóstica de carácter más cualitativo que los tests normativos, tales como la entrevista, observación, autoinforme..., van a ser una sutil característica del nuevo término, que sin embargo conviviría con *measurement* y *psychodiagnostic* sin especial dialéctica en la literatura americana especializada. Recientemente Keeves (1988), Ahoppin (1990) afirman que el término *Assessment* debe reservarse para aplicarlo a personas, (alumnos, profesores...), puede incluir el uso de procedimientos de test, o puede simplemente implicar actividades de graduación o clasificación de acuerdo con algún criterio especificado. Darling y Hammond (1994) afirman que las propuestas para la reforma del *assessment* hacen que éste sea también parte del proceso de enseñanza-aprendizaje extendiéndose al rol de los estudiantes (rendimiento, actitudes hacia el estudio, de los padres y de los profesores).

De este modo *assessment* abarca desde el *testing* y *measure(ment)* hasta el

diagnóstico y la propia *evaluación continua* (*continous assessment*). Dicen Sabatino y otros (1993): *Diagnosis, assessment, or testing, may be considered critical to disability determination* y en otro momento: *many psychologists generally view assessment and diagnosis as one and the same*.

Sin embargo la generalización de *assessment* no supuso en ningún momento la extinción léxica de *diagnostic*: Robinstein, J.H. (1962). *Role of the diagnostic clinic in the care of the mentaly retardad* y más recientemente, Robert, S. y otros (1990) *Diagnosing individual differences in strategy choice procedures*.

6.2. Evaluation/evaluación

Es así como, vía *assessment*, el diagnóstico pedagógico extiende su radio de acción a la enseñanza-aprendizaje, esto es, al terreno que venía siendo privativo de la *evaluación educativa*, entendida como *measurement*, desde 1934.

En virtud al cambio de supuesto producido en los aspectos ideológicos, metodológicos y lingüísticos del paradigma tradicional del diagnóstico, como efecto principalmente de las corrientes neoconductistas (más preocupadas por las modificación que por la tipificación y predicción de la conducta) y de las corrientes ambientalistas, interaccionistas y etnográficas (que se cuestionan una concepción exclusivamente intrapsíquica de la conducta) el un nuevo paradigma de *diagnóstico / assessment* va a arrastrar una nueva tentación de cambiar su denominación, como seguidamente veremos.

a) *Historiografía del término «evaluación»*

En latín no existió el término *evaluatio*, aunque sí su verbo *evalesco* < *valeo*.

En francés ya es académico, como *acción o efecto de valorar*, desde 1361.

El castellano contó desde antes de 1737 con el verbo *avaluar*, de muy reducido uso, significando *valorar, tasar, poner precio a una cosa*, (Acost. *Historia de Indias*, libro 4, cap. 33, en Dic. de Autoridades). Pero lo que es *evaluación* no entró en la Academia hasta su 11ª edición en 1867.

En inglés ya existía, por lo menos desde 1755 (Magens: *When a certain evaluation is admitted in the policy no premium can be demanded back*).

Es, pues, lícito pensar que se trate de un neologismo francés de acción construido sobre el verbo *évaluer* (< *évalué* perfecto de *e-vale-sco*, *hacerse fuerte, valer, costar* < *valeo, valui* = *estar bien de salud* que, carente de participio pasado sobre el que construir un sustantivo de acción, lo haría por analogía con otros verbos de perfecto -*ui*- que sí tuvieron posibilidad de construirlo y lo construyeron, tipo *occultatio* < *occulto-ui-tum*). Siendo así que el prefijo *e-* lo que hace es reforzar el significado originario de *valeo*, la palabra, de haber existido en latín, hubiera tenido el significado etimológico de *acción o efecto de valorar a fondo, con exactitud*.

Pero en el ámbito de la Educación la palabra *evaluación* es bastante reciente. Un trabajo de Tyler *Constructing achievement test*, hecho público en 1934 viene a

marcar una nueva era dentro de la valoración de los logros escolares, tanto por lo que respecta a la medición de las diferencias individuales de los escolares como por lo que respecta a la medida de la eficiencia de los profesores. A partir de entonces el término *evaluation* empezará a coexistir tímidamente con *measurement* en EE.UU. aunque un tanto a la zaga, por ejemplo en el trabajo de F.M. Willson de 1945 *Procedures in evaluating a guidance program*, publicado en New York. Glaser (1963) no utilizaría todavía el término en su famosa obra *Instructional technology and measurement of learning outcomes: some questions*.

En España la primera cita a la que hemos podido tener acceso es de Fernández Huerta, J. (1947) «*Investigación pedagógica: procedimientos de evaluación*»; trabajo éste en el que ya se consideran las entrevistas, cuestionarios y juicios como *técnicas de evaluación al uso*, frente a la simple mensuración objetiva. La Academia de la Lengua no introduciría esta 2ª acepción de «estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos» hasta su 21ª edición de 1992.

En 1949 el propio R.W. Tyler en su *Basic principles of curriculum and instruction* dirá que el proceso de *evaluación* viene a significar fundamentalmente la medida en la que el currículo y la enseñanza logran satisfacer realmente los objetivos propuestos por la educación. A este trabajo le seguirán algunos otros; el de Grene y otros (1955) *Measurement and evaluation in the secondary school*, New York, es un buen ejemplo.

Pero el definitivo apoyo a la introducción del término lo supuso el documento dado a conocer en Hamburgo cuando bajo el patrocinio de la UNESCO se publica en 1958 *L'évaluation in éducation*. En este Informe, encargado a Hotyat, se intenta, según el comentario de Fernández Huerta (1958), ampliar los conceptos de medida o valoración del proceso educativo del alumno más allá de las puntuaciones de los profesores.

Al año siguiente de este histórico documento, Rosa Marín y Fernández Huerta (1959) de nuevo retomarán el tema en su trabajo conjunto *Valor pedagógico de la evaluación y medida*, pero en él no se traspasan aún los límites de los tests de instrucción, las pruebas objetivas y las semiobjetivas.

Tal vez el mayor espaldarazo en la historiografía del término *evaluación* lo suponga, en el año 1963, el trabajo de Cronbach *Course improvement through evaluation*.

Y aun cuando *evaluation* seguiría circunscrita al ámbito de lo académico, y más concretamente al ámbito de las destrezas a mejorar, expresiones tales como *evaluación formativa*, *evaluación continua*, *evaluación criterial* empezarán a irrumpir en la literatura especializada.

Las propias administraciones educativas harían eco de ello. En el caso de la Española el término *evaluación* empieza a ser considerado en *Bases para una política educativa* (1969), el llamado Libro Blanco de la Ley de 1970; pero las pocas veces que la palabra aparece (punto 57, punto 215), su campo semántico se reduce a la valoración que el profesor debe hacer sobre los avances de los escolares. Sin embargo, en las *Orientaciones pedagógicas para la Segunda Etapa de la*

Educación General Básica (O.M. de 6 de agosto de 1971), el término *evaluación* es merecedor de una consideración preferente, ocupando amplios espacios desde la propia introducción. Por ejemplo, cuando habla de la *evaluación inicial* de los alumnos comienza con una exposición de intenciones que se adentran de lleno en el ámbito del *diagnóstico pedagógico* tradicionalmente entendido, acentuándose esta incursión en los párrafos dedicados a la *evaluación continua*:

La evaluación continua permitirá la corrección oportuna de métodos y procedimientos, la reagrupación de los alumnos y la reorganización del trabajo escolar (valor diagnóstico y correctivo); facilitará el establecimiento de criterios de orientación sobre las posibilidades futuras de los alumnos (valor pronóstico), y constituirá la base para la formación y colaboración de las familias, a fin de que el carácter diagnóstico de la evaluación continua produzca los beneficios deseables.

Pero la evaluación así entendida no rebasó hasta finales de los 70 los límites de las *funciones del profesor o conjunto de profesores*. «*La exploración inicial de los alumnos (...) será realizada por el director o profesor en quien haya delegado, junto con el coordinador de cada curso y el tutor de cada grupo respecto de los alumnos correspondientes y con los asesoramientos que se estimen oportunos*», dice la citada Orden. Aún en 1981 afirmaba Tembrik: *La evaluación es una parte importante y fascinante de la actividad del profesor.*

b) *Estado actual de la cuestión*

Sea como fuere, el caso es que debido a su cambio de paradigma, el cambio del *diagnóstico psicológico* arrastra desde los años 70 un cierto desgaste por sus connotaciones al ámbito de la anormalidad, en favor de la expresión *evaluación conductual*. Y en su caída tiende a arrastrar al *diagnóstico pedagógico* en favor de la *evaluación educativa*. Véanse si no algunos ejemplos.

El Diccionario de CC. de la Educación (1983) define el Diagnóstico como «*la evaluación de una situación dada...*», Vidal, I.G. y Manjón, D.G. (1992): «concretamente, por diagnóstico se entiende aquella fase de la evaluación psicopedagógica en que...» y Lázaro, A. (1993) dirá que no encuentra diferencias ni en su proceso ni en su objeto ni en su intencionalidad, por lo que, prefiere hablar de *diagnóstico-evaluación*.

Generalmente entre los sajones el término *evaluación* suele reducirse a los límites de los programas, el currículo y las situaciones organizativas y/o políticas (Tyler 1949; Lawton, 1986; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Keeves, 1988; Walberg y Haertel, 1990...) y los términos *assessment / diagnostic* para el reconocimiento de los factores que influyen en las conductas (normales o anormales) concretamente relativas al ajuste escolar de alumnos, profesores y padres (Murray 1948, Savage 1968, Scriven 1991, Sabatino 1993, Psyclit...). Con todo también existen entre ellos quienes entran al juego de la confusión: Wolf (1990) dirá que los investigadores y las familias quieren nuevas formas de evaluación que ofrezcan rigor e información diagnóstica más que valoraciones de la curva normal; Askling (1991) sostendrá que

las nuevas dimensiones del paradigma *assessment* reconocen la necesidad de entender la evaluación en un sentido mucho más amplio, de tal manera que proporcione una descripción significativa y positiva de lo que los alumnos hacen, promoviendo un desarrollo del currículum más amplio y ayudando a una armoniosa relación entre *assessment*, currículum y enseñanza.

7. NUESTRO PUNTO DE VISTA AL RESPECTO

Hemos de adelantar que nosotros seguimos abogando porque los términos *diagnóstico-assessment* sigan básicamente ligados a la naturaleza de los individuos y lo que ellos aportan al entrar en la escuela así como su respuesta interactiva o de adaptación a la situación, reservándose *evaluación* para las variables contextuales que configuran su circunstancia académica (proceso de enseñanza-aprendizaje, programas, logro de objetivos y otros aspectos curriculares). Ello supondría retrotraernos a los años anteriores al documento de la UNESCO, momento en el que el *diagnóstico* encontraba su firme competidor en *assessment* en EE.UU. pero no en el término *evaluation* cuyo referente era exclusivamente extrapsíquico; supondría, tal vez, hacer caso omiso de ciertas razones epistemológicas y sobre todo ciertos criterios de autoridad.

Pero las razones epistemológicas en favor de su sinonimia o su dependencia son bien escasas. Creemos que el cambio de supuesto del diagnóstico (*capacidad de reacción de un organismo por identificación de factores de anormalidad*) no justifica el cambio de denominación. El paso de un paradigma a otro nunca supuso en el campo médico el cambio de denominación del *diagnóstico* por v.g. el de *evaluación de la salud*.

Los criterios de autoridad lo son todavía menos. Sería muy prolijo hacer un vaciado de las definiciones más o menos formalizadas que de *diagnóstico* y de *evaluación* se han dado en los últimos tiempos, desde las más diversas perspectivas, valores y estereotipos en los que se hallan instalados sus autores. Y esto por un doble motivo: bien porque los términos en ellas utilizados son muy polisemánticos, bien porque el contexto en que tales definiciones aparecen permiten considerar implícitas operaciones y supuestos no expresados.

Trataremos de explicarlos. Del análisis de 25 definiciones de *diagnóstico* y 35 de *evaluación* consideradas creemos que no debería existir dificultad por parte de la gran mayoría de sus autores para aceptar como definición satisfactoria para todos ellos y, por tanto ambivalente, la siguiente: *Proceso o resultado de la indagación de una realidad educativa a examen, que permite describirla, compararla con un estándar y emitir juicios ordenados a la toma de decisiones.*

En esta genérica definición ni se especifican la extensión de la realidad educativa a examen, ni su estándar de comparación, ni, por supuesto, el tipo de decisiones a tomar, por lo que la extensión semántica de sus términos la legitimaría para cualquier concepción tanto de *diagnóstico* como de *evaluación* en educación.

Pues bien, en la inmensa mayoría de las definiciones que sobre estos conceptos

se ofertan, sus autores no se atienen a las exigencias de *género* y *diferencia específica* que comporta la formulación de toda definición de calidad. Las de **evaluación** suelen circunscribirse al *género* (Alkin, 1969; Stake, 1976; Escudero, 1980; Tembrink, 1981; Chadwick, 1987; Rotger, 1989; Rosales, 1990; Walberg y Haertel, 1990...) y las de **diagnóstico**, más específicas en general, pecan por su reduccionismo bien en razón a su objeto, al método o a la finalidad (Hofstel, 1969; Brueckner y Bond, 1975; Rollet, 1980; Álvaro Rojo, 1984; Sereven, 1991; Valdivia, 1992...).

Cierto que ambos, *diagnóstico* y *evaluación educativa*, tienen por **objeto** una realidad educativa a examen, pero mientras esa realidad viene en el *diagnóstico* constituida por la naturaleza intrapsíquica y contextual del educando concreto (individual o colectivamente considerado) que condiciona su ajuste educativo, en la *evaluación* viene constituida por la relevancia, efectividad, significación e impacto que sobre él producen, como dicen Chinapah y Miron (1990) las actividades específicas, llámesele *secuencias de acciones pedagógicas* o llámesele *programas*.

Mientras, **metodológicamente**, en el *diagnóstico* se trata de *re-conocer* en el caso concreto a examen uno de los modelos teóricos explicativos de su naturaleza y causalidad, en la **evaluación educativa** se trata de *justipreciar*, es decir, *valorar con precisión*, los efectos de esa secuencia de acciones pedagógicas en el educando y/o su contexto según un criterio previamente establecido en su diseño. Es decir, que mientras en el uno el estándar de comparación viene establecido por el modelo científicamente descubierto y descrito, en la otra viene constituido por el nivel de satisfacción previamente establecido por diseñadores o técnicos.

No es que se niegue rigor metodológico a la evaluación, como parece hacer Wolf (op. cit.), que se le supone lo mismo que al diagnóstico; no otra cosa significan sus respectivos prefijos *e-* y *dia-*; pero es obvia la mayor complejidad de la metodología diagnóstica, por lo que necesariamente exige la participación de un *experto de apoyo al sistema*. Y así, aun cuando frecuentemente diagnóstico y evaluación concurren en el análisis de una misma realidad educativa, identificar los factores que pueda dar explicación teórica del ajuste o desajuste educativo será siempre más complejo que establecer el grado de ajuste al criterio establecido.

Y aunque, dada la condición de *educativos*, tanto diagnóstico como evaluación educativa se ordenan en última instancia a modificar las condiciones generadoras de desarrollo educativo, la *historiografía* de los términos parece avalar la preferencia del término *diagnóstico* por la normalización y prevención del crecimiento educativo global, y la preferencia de la *evaluación* por los aspectos curriculares y programáticos.

Una vez más existe la oportunidad de hacer buena la máxima de Pedro Abelardo (s. XII) recludo inquisitorialmente en el monasterio de Cluny: *non doctoris opinio sed ratio ponderanda*. Nosotros creemos que las raíces históricas de ambos signos lingüísticos acentúan en el tiempo la distancia existente tanto en sus significantes como en sus significados.

Diagnóstico pedagógico es, a nuestro entender, *la actividad científico-profesional de apoyo al Sistema Educativo convencional, que se ocupa de re-conocer en*

una situación, (individual, y sobre todo colectiva), a examen, y por comparación con el modelo teórico de referencia, su naturaleza y su potencial de cambio pedagógicamente asistido, al objeto de tomar las decisiones (remediales o preventivas) más congruentes con los juicios predictivos de ello derivados.

Por su parte, por evaluación educativa entendemos aquella actividad técnico-profesional que se ocupa de justipreciar los efectos o grado de eficiencia de una secuencia de acciones pedagógicas o programas (sistemáticamente ordenados a producirlos), y por comparación con los criterios de satisfacción en ellos establecidos, al objeto de tomar decisiones de promoción o en su caso de reconsideración y ajuste del propio programa.

Esto no es óbice para que, aceptando el carácter progresivo de la historia y de la historia de las palabras en particular, entendamos a quienes están en su derecho de defender y defiendan aunque fuera lo contrario. En todo caso creemos que el lenguaje científico, que tiene debilidad por los significados restringidos, cuando trata de establecer oposiciones semánticas, debe analizar todos los elementos diacríticos incluidos los historiográficos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, V. y OTROS (1984): *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla: Alfar, p. 11.
- ALKIN, M.C. (1969): «Evaluation Theory Development». En *Evaluation Comment 2*. Los Angeles: C.S.E Univ. California.
- ARISTOPHANES (1963): *Plutos*. París: Les Belles Letres.
- ASKLING, B. (1991): «Descentralization and Quality Control». In R. Stake (Ed.): *Advances in Program Evaluation*. Connecticut: JAI Press, pp. 14-15.
- BARTOLOMÉ, M.: «Evaluación y optimización de los diseños de intervención». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, 16.
- BATTISTI, C. y ALESSIO, G. (1926): *Diccionario etimológico italiano*. Firenze.
- BLANCO, R. (1912): *Bibliografía pedagógica (5 vol.)*. Madrid: Biblioteca Pedagógica.
- BEKKER, M. (1961): *Aristotelis Opera*. vol. V. Berlín: Ac. Regia Borussia.
- BENEDITO, V. y OTROS (1977): *Evaluación aplicada a la enseñanza*. Barcelona: CEAC.
- BRUECKNER, L.S. y BOND, D. (1978): *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J.V. (1986): *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teóricos y prácticos*. Barcelona: PPU.
- CANGE, du. (1954): *Glossarium mediae et infimae latinitatis*. Austria: GRA.
- CHADWICK, C.B. (1987): *Tecnología educacional para el docente*. Barcelona: Paidós.
- CHANTRAIN, R. (1968): *Dictionnaire étymologic de la Lange Française*. París: Klimcksiek, s.v.
- CHANTRAIN, R. (1933): *La formation des noms en Grec Ancien*. París: E. Champion.
- CHINAPAH, V. & MIRON, G. (1990): *Evaluating educational programmes and projects*. UNESCO, p. 26.
- CORDRAY, A.S. & LIPSEY, M.W. (1986): *Program evaluation and program research. Evaluation studies*, p. 22.
- COROMINAS, J.P. y PASCUAL, J.A. (1984): *Diccionario crítico castellano e hispánico*. 6 vol. Madrid: Gredos.

- DARLING-HAMMOND, L. (1994): «Performance-based assessment and educational equity». *Harvard Educational Review*, 64, 1, pp. 5-30.
- DOVAL, L. (1985): «The traditional vs. new approaches to diagnostic and achievement testing». En SONNIER, L.I. (coor.): *Methodes and Techniques of Holistic Education*. Illinois: Ch. Thomas, pp. 164-168.
- ERNOUT, A. y MEILLET, A. (1932): *Dictionnaire étymologique de la L. Latine*. París: Libr. C Kinackieck.
- ESCUADERO, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros y sus profesores?* Zaragoza: ICE-Univ.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1979): *Los métodos de evaluación conductual*. Madrid: Pablo del Río.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1980): *Psicodiagnóstico.- Concepto y metodología*. Madrid: CIncel-Kepelusz, pp. 67ss.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1986): *Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide, p. 10.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1947): «Investigación pedagógica: procedimientos de evaluación». *Revista Española de Pedagogía*, 18, pp. 269-287.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1958): «L'évaluation in éducation». *Revista española de Pedagogía*, 64, pp. 473-474.
- GARANTO, J. (1990): «La predicción clínica y la predicción estadística en el diagnóstico psicopedagógico». *Bordón*, 42, 1, pp. 31-43.
- GARCÍA YAGÜE, J. y OTROS (1991): *Diagnóstico pedagógico. Técnicas de orientación*. Madrid: UNED.
- GLASER, R. (1963): «Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions». *American Psychologist*, 18, 8, 519-521.
- HADJI, C. (1990): *L'evaluation, regles du jeu*. París: ESF; pp. 21-22.
- KEEVES, J.P. (Ed.) (1988): *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. London: Pergamon Press; pp. 344-345.
- KLOFER, W. (1975): *El informe psicológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- LABOR (1936): *Dicc. de Pedagogía*. Barcelona: Labor. s.v. diagnóstico pedagógico.
- LAIN ENTRALGO, P. (1982): *Diagnóstico médico. Historia y teoría*. Barcelona: Salvat.
- LAWTON, D. (1986): Citado por Rosales, C. op. cit.; p. 35.
- LÁZARO, A. (1990): «Problemas y polémica en torno al diagnóstico pedagógico». *Bordón*, 41, 1, 7-15.
- LÁZARO, A. (1993): «¿Se evalúa y/o diagnóstica?». En *Seminario de investigación educativa*. Madrid.
- LIDDELL, H.G. (1951): *Greck-English Lexicon*. London: Univ. Press.
- MARÍN, R. y FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1959): «Valor pedagógico de la evaluación y medida». *Revista Española de Pedagogía*, 66-67.
- MARÍN, Mª A. y BUISAN, C. (1986): *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Laertes.
- MAUERMAN (1983): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid: Ríoduero. s.v. Diagnóstico Pedagógico.
- OXFORD (1963): *Oxford English Dictionary*. London: University Press. s.v. Diagnosis and Evaluation.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp; pp. 21, 23, 37.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990): «Recogida de información en el diagnóstico pedagógico». *Bordón*, 42, 1, 17 y ss.

- PLATON (1970): *Oevres complètes*, vol. I-14. París: Les Belles Lettres.
- POHAM, V.J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- REAL ACADEMIA (1963): *Diccionario de autoridades*. Reedición de la 1737. Madrid: Gredos.
- REAL ACADEMIA: *Diccionario de la Lengua*. (Ediciones 20ª-21ª). Madrid: Varios editores.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): «Diagnóstico y predicción en Orientación». *Revista de Educación*, 70, 113-119; y cita en Marín, M.A. y Buisán, C., op. cit.; p. 11.
- ROLLETT, B. (1980): «El diagnóstico basado en criterios dentro del contexto terapéutico». En Pawlik: *Diagnosis del Diagnóstico*. Barcelona: Herder.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea; p. 35.
- ROTGER, B. (1989): *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- SANDERS, J.R. (1992): *Evaluating School programs*. California: Cowin Press.
- SCRIVEN, M. (1991): *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage Publ.; pp. 123 y 139.
- STAKE, R.E. (1976): Citado por Rosales, C., op. cit.; p. 35.
- STEPHANUS (1954): *Thesaurus graecae linguae III (B-D)*. Craz: Akademische Bruck, s.v. diagnosis, diagnostikos, diagnostik.
- STUFFLEBEAM, D. & SHINKEFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC; p. 183.
- SUCHMAN (1967), citado por Rosales, C., op. cit.; p. 35.
- TEMBRINK, T.D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea; p. 16.
- THESAURUS LINGVAE LATINAE (1909): Tenevueri: Lipsiae Aedibus.
- TYLER, R.W. (1973): *Basic principles of curriculum and instruction*. (Versión castellana *Principios básicos del currículo*). 2ª ed. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1958): *L'évaluation in éducation*. Hamburgo: Institut L'UNESCO, pour L'éducation.
- VALDIVIA, C. (1992): *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. CEAT-ICE. Univ. Deusto; p. 66.
- VIDAL, J.G. y MANJON, D.G. (1992): *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS; p. 162.
- WALBERG, H. & HAERTEL, G.D. (1990): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press; p. XVII.
- WOLF, D., BIXBY, J., GLENN, J. & GARNDNER, H. (1990): «To use their minds well: investigating new forms of student assessment». *Review of Research in Education*, 17, 31-74.
- XIMENEZ ARIAS (1739): *Lexicon Ecclesiasticum Latino-Hispanicum*. Barcinone: Of. Pauli Campins.