

EL DIAGNÓSTICO EN LAS ACTUALES TITULACIONES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

N. García Nieto

Universidad Complutense

INTRODUCCIÓN

Nuestra participación en esta *mesa redonda*, pretende:

- Justificar, brevemente, la necesidad de la presencia de la materia de diagnóstico en las diferentes titulaciones de las actuales Facultades de Educación.
- Delimitar y establecer los diferentes campos de actuación diagnóstica propios de cada una de las titulaciones: Psicopedagogía, Pedagogía, Educación Social y Magisterio, manifestando sus aspectos diferenciales.
- Invitar a reflexionar sobre la formación que se está aportando al alumnado actual para ejercer competentemente las funciones diagnósticas propias de su especialidad, señalando algunas de las deficiencias de los actuales planes de estudio al respecto.

En este intento, no es ajeno a nuestra intención, además, delimitar los campos de actividad profesional, en lo que al diagnóstico se refiere, propios de los diferentes titulados egresados de las facultades de educación. Procuramos con ello evitar posibles enfrentamientos y rivalidades en el ejercicio de sus competencias profesionales, afines pero diferentes. Con este propósito hacemos una mera propuesta o esbozo —sólo debe interpretarse como tal— de reparto de los contenidos que integran la totalidad de la disciplina, asignando o distribuyendo, según especialidades, aquellos campos y modalidades de diagnóstico que más propiamente, en nuestra opinión, les corresponde a cada uno. Procuramos, pues, delimitar los posibles contenidos, globales, de la materia proponiendo una posible distribución entre los diferentes programas de cada titulación.

Antes de acometer los objetivos propuestos, consideramos oportuno comenzar por unos prenotandos que deben ser considerados previamente:

En primer lugar, somos muy conscientes de que el concepto de diagnóstico encierra una gran complejidad y polisemia, susceptible de muchos y variados matices, como se desprende de las múltiples definiciones propuestas por diferentes expertos (Brueckner y Bond, 1975; Álvarez Rojo, 1984; Lázaro, 1986; Buisán y Marín, 1987; Pérez Juste, 1990; Gil Fernández, 1991; Bassedas, 1991; García Vidal, 1992; Martínez González, 1993; Doval, 1995; García Nieto, 1999;...). Nosotros, aquí y para la finalidad propuesta, partimos de un concepto de diagnóstico entendido, en general, como aquella disciplina que pretende conocer, de una forma rigurosa, técnica y lo más científica posible, la realidad, compleja, de las diferentes situaciones educativas, tanto escolares como extraescolares, como paso previo para potenciarlas o modificarlas. Lo concebimos, no tanto —y no sólo— centrado en las deficiencias cuanto en los aspectos organizativos, curriculares y técnicos de la educación. Consideramos que tal conocimiento puede constituir un medio valioso para la prevención, la individualización, la mejora y cualificación del proceso educativo, tanto dentro de la escuela como en otro contexto educativo cualquiera: educación social, ámbitos institucionales, sociolaborales, mundo laboral,...

En segundo lugar, deseamos tener presente en este modo de conocer las realidades educativas, las valiosas contribuciones que le han aportado al diagnóstico las diferentes enfoques y corrientes: psicométricas, clínicas, conductuales, ambientalistas, interaccionistas,.... Y por lo que al ámbito escolar actual se refiere, destacamos el papel preeminente que han jugado en él las aportaciones provenientes de la psicología cognitiva, sobre todo las de Bruner, 1950; Neisser, 1967; Posner y Mitchell, 1967; Newel y Simon, 1972; Vygotski, 1973; Witkin, 1977; Stemberg, 1978; Feuerstein, 1979 y 1980; Meyers y cols., 1985;...

Ante la realidad pluriforme de la educación, manifestamos la conveniencia de una postura integradora con respecto a los diferentes modelos de diagnóstico, ateniéndonos a las distintas clasificaciones llevadas a cabo por diversos autores (Silva, 1982; Fernández Ballesteros, 1983; Marín y col., 1986; García Vidal y col., 1992; Kirchner y cols., 1998; Mari Molla, 2001; ...). Reconocemos, dependiendo de los diferentes contextos, la viabilidad tanto de los modelos centrados en variables propias del sujeto, los centrados en la situación, como los centrados en las variables persona/situación o interaccionistas. Y, sobre todo, referidos a la escuela, subrayamos aquellos modelos que se centran en la tarea a realizar o proceso de enseñanza aprendizaje, provenientes, sobre todo, de la psicología cognitiva, concretamente, desde el enfoque del procesamiento de la información.

Por tanto, es preciso manifestar que nos estamos refiriendo a una actividad diagnóstica que, en principio, puede valerse tanto de aquellos modelos centrados en las variables personales del sujeto; de los centrados en el contexto o la situación; como de los centrados en ambos, así como en la estructura de los procesos de aprendizaje y desarrollo, independientemente del grado de formalización que cada uno pueda adoptar y de las diferentes modalidades, técnicas y métodos empleados en su ejecución.

Nos merecen una especial consideración los actualmente denominados *enfoques emergentes*, Kirchner y cols. (1998), por cuanto su actualidad y vigencia puedan tener de

controversia, debate y posible proyección de futuro. Sobre todo, damos entrada a aquellas alternativas diagnósticas actuales que pretenden ser operativas y debidamente contextualizadas en el currículum y en el ámbito escolar, procurando dar respuesta las necesidades de los actuales educadores, como puede verse en las propuestas de Haywood (1992), Farr y col. (1994), Fischer (1995),...

Finalmente, otra cuestión previa que parece oportuno plantearse es la consideración del diagnóstico bien como saber autónomo e independiente o como subsidiario de otras ciencias y disciplinas. Cuestión nada fácil de resolver si, por una parte, el diagnóstico supone un sistema complejo de informaciones y relaciones que precisa de la colaboración de diversos expertos (profesores, psicopedagogos, asistentes sociales,...), y por otra, requiere de conocimientos derivados de varias disciplinas: medicina, psicología, pedagogía (Marí, 2001). Particularmente, es de considerar su estrecha relación con la orientación educativa, con la que tradicionalmente se ha concebido como una parte o fase del proceso orientador (Díaz Allué en Gosalbez 1985; Lázaro, 1990; García Nieto, 1990) postura de la que hoy parece querer distanciarse, (Marí, 2001) constituyéndose en saber y quehacer autónomo e independiente, inscribiéndose en una forma peculiar de intervención psicopedagógica. Cada vez más, se concibe al diagnóstico no sólo como base para el tratamiento o intervención, sino tan íntimamente unidos el uno a la otra que ambos se confunden. Todo ello nos llevaría a plantear la cuestión, no resuelta, de si los conceptos de *orientación* e *intervención psicopedagógica* son sinónimos o cual de los dos engloba al otro, como el todo a la parte, Álvarez González y Bisquerra (1997), García Nieto (1999).

Si hacemos esta consideración es porque al constatar, describir y justificar los cometidos del diagnóstico, inevitablemente nos referiremos a la orientación como proceso más amplio en que el diagnóstico recobra todo su sentido, (Díaz Allué en Gosalbez 1985). Desde esta perspectiva, bien puede considerarse el diagnóstico, según situaciones y planteamientos, como una fase o parte de ese proceso o bien como una única realidad en la que, a veces, es difícil diferenciar dónde termina el uno y donde comienza la otra, dado que se diagnostica para intervenir y se interviene desde el conocimiento aportado por el diagnóstico. De tal forma esto es así que, si bien el diagnóstico y la orientación, como disciplinas pueden ser perfectamente separables y cada una goza de su propia identidad, sin embargo, en la práctica profesional van tan unidas que es difícil, en muchos casos, distinguirlas.

En cualquier caso estaríamos haciendo referencia a un campo de saber multiparadigmático y plurimetodológico, Marí Molla (2001), muy sensible a las influencias y aportaciones de otros campos de saberes, así como dependiente y sometido a la servidumbre y limitaciones de otras disciplinas pedagógicas, sobre todo a la orientación educativa, en su vertiente de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, acusando tanto sus posibilidades y avances como sus inconvenientes y perplejidades.

Haremos seguidamente un somero recorrido por los diferentes títulos o especialidades integrados en las actuales facultades de educación constatando y justificando el cometido del diagnóstico en cada uno de ellos, para hacer un contraste entre lo que, a nuestro entender, debería ser y lo que realmente es. Para ello expondremos, muy brevemente, para cada uno de los títulos: *Los destinatarios prioritarios* del diagnóstico; *los*

campos de referencia diagnóstica preferentes; *las variables* a diagnosticar dentro de ellos; los *modelos de referencia* más indicados; las *técnicas* más recomendables; el *rol*, preponderante a desempeñar por el «diagnosticador» o profesional que lo lleva a cabo en cada caso; así como algunas otras observaciones de carácter general.

I. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

No parece este el momento ni ocasión para desentramar la amplia maraña de objetivos, funciones y tareas, de tan diversa índole, que se entrecruzan y mezclan en el que quehacer del psicopedagogo u orientador, (Tennyson y cols., 1989; Gibson y Mitchell, 1995; Sanz Oro, 1995; Sampascual, 1999). Sea suficiente hacer referencia a los cuatro aspectos o campos que, entre otros, parecen más sustantivos y demandan ineludiblemente la presencia del diagnóstico en el ámbito de la psicopedagogía:

1.1. El diagnóstico en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Es un dato de evidencia diaria que el aprendizaje escolar entraña siempre algún grado de dificultad que, muy frecuentemente, presenta disfunciones y una problemática compleja y variada. Una buena muestra de esta realidad es el amplio número de fracasos escolares que, desgraciadamente, ensombrecen a nuestra actual escuela. Pero no nos referimos aquí, intencionadamente, a las dificultades de aprendizaje a las que, muy frecuente y lamentablemente, se ha circunscrito el diagnóstico. No se trata, en la actualidad, tanto de descubrir anomalías cuanto de detectar, conocer, apoyar y mejorar los procesos de enseñar y de aprender, recobrando en tal caso el diagnóstico un cariz un tanto exigente, complicado y dificultoso, entendiéndolo, en este sentido con De la Orden y cols. (1994), como «*la evaluación tendente a la identificación de los procesos mentales que subyacen en el funcionamiento de los aprendizajes con la intención de determinar el patrón cognitivo y el grado de destreza de los alumnos en relación con sus competencias conductuales*».

Se trata, pues, de conocer y adentrarse en las estructuras mentales y en el funcionamiento cognitivo de los alumnos, de los que ya no interesa tanto conocer su inteligencia o nivel aptitudinal, cuanto saber de qué manera pueden aprender más exitosamente o esquivar posibles inconvenientes e, incluso, potenciar su desarrollo intelectual. Más aún, se trata de enriquecer esos procesos mediante la asimilación de unas adecuadas estrategias de pensamiento e, incluso, procurando una modificabilidad estructural cognitiva.

Esta nueva visión del diagnóstico trata de determinar cuáles son las competencias que configuran la «*arquitectura*» de las diferentes áreas de aprendizaje, tratando de descubrir las relaciones existentes entre los diversos componentes de un determinado dominio y su proceso de adquisición, así como la posible aplicación de los conocimientos a un campo específico de actividad escolar. Desde esta perspectiva, un objetivo del diagnóstico sería identificar, verificar y comprobar la presencia o ausencia de unas determinadas estrategias requeridas para la ejecución de una tarea en concreto o para la resolución de un problema determinado, actividad harto complicada, habida cuenta

de la amplitud y complejidad de estas estrategias de aprendizaje, como ponen de manifiesto las diversas clasificaciones que diferentes autores vienen realizando desde hace algunas décadas (Danserau, 1978; Weinstein, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; Weinstein, Zimmerman y Plamer, 1988; Jones, 1986; Derry y Murphy, 1986; Beltrán, 1987, 1993 y 2000; Chipman y cols. 1985; Segal y cols. 1985; Cano y Justicia, 1988; Bernad, 1990; Román, 1991; Monereo, 1991; Hernández y García, 1988 y 1991).

Desde este punto de vista, el diagnóstico será un medio de detección y conocimiento de las habilidades cognitivas para el aprendizaje; de las metacognitivas para aprender a aprender; de la adquisición de unas adecuadas estrategias de aprendizaje; de los procesos de comprensión; de los diferentes estilos de aprendizaje,... Todo ello considerado como un tipo de asesoramiento, a profesores y alumnos, contemplado desde una perspectiva estrictamente curricular en la que se viene haciendo, actualmente y justificadamente, una reiterada insistencia (Gerstein y Lichtman, 1990; Gysbers, 1990; MEC, 1990; Grau, 1994; Gysbers y Gerderson, 1994; Rodríguez Espinar, 1995; Sánchez y Torres, 1997; Álvarez y Soler, 1996; Delgado y cols., 1997; Santiuste y Beltrán, 1998).

1.2. El diagnóstico en el «tratamiento de la diversidad»

La diversidad es un hecho incuestionable cuya constatación más elemental puede demostrarse con sólo mirar la realidad humana en cualquiera de sus múltiples manifestaciones: políticas, religiosas, ideológicas, culturales, étnicas, aptitudinales, motivacionales,... La atención a la diversidad es uno de los tópicos a los que más atención se le está prestando en el actual ámbito educativo (Maher y Zins, 1989; Sobrado, 1990; Gómez Castro y Ortega, 1991; Miras, 1998; Álvarez Pérez y col., 1999; ...) y uno de los grandes objetivos y retos de la escuela actual que exige un currículum plural, abierto y diversificado, capaz de adecuarse a la realidad de cada alumno, poniendo en juego diferentes medidas en su abordaje. Pero para intervenir adecuadamente sobre esta diversidad es preciso, previamente, constatarla, así como conocer su origen, amplitud, manifestaciones, repercusiones educativas,... Ningún otro medio como el diagnóstico para detectar esta diferenciación humana, apoyando en él los tratamientos oportunos, derivados del análisis de cada situación y basados sobre las certezas previamente contrastadas en cada caso o alumno en concreto.

Hablar hoy de diversidad humana o de alumnado en la escuela actual es hacerlo teniendo en cuenta que se trata de afrontar un problema, de máxima envergadura, que no es otro que el de conciliar y armonizar la comprensividad con la diversidad. Esto es, tener en cuenta las peculiaridades que definen a cada alumno o grupo de alumnos, así como la posible problemática a prevenir o tratar en cada cual. Precisamente porque el problema es grande no se han de escatimar medios y el diagnóstico es fundamental y decisivo para constatar y valorar tanto las raíces como las connotaciones y consecuencias de esta diversidad procurando diseñar medidas idóneas de tratamiento. Ahora bien, no es posible afrontar o articular estas medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias, sin partir del conocimiento o diagnóstico de la situación que se desea resolver: Adaptaciones curriculares, programas de diversificación y

de garantía social exigen la presencia de un diagnóstico previo que valore y detecte los orígenes y causas que motivan el problema, así como las pautas más eficaces y realistas de intervención.

1.3. Atención a alumnos con necesidades educativas específicas

Aunque, como ya hemos señalado, no debe ser prioritario para el diagnóstico el sujeto deficitario, atípico o problemático, sin embargo, dentro de la atención a la diversidad, antes mencionada, los alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente los que acusan dificultades de aprendizaje son una población escolar importante y específica dentro de ella, a la que la intervención psicopedagógica debe prestar una máxima atención a efectos de diagnóstico y tratamiento. Hasta tal punto esto ha sido así en el pasado que reiteradamente se denuncia el haber restringido el diagnóstico a este campo, concepción hoy unánimemente superada. Sin embargo, ahí sigue estando inevitablemente presente como necesidad imperante esa cruda realidad en los centros de integración, los centros específicos de educación especial, los alumnos de bajo rendimiento, los que precisan de apoyo, refuerzo o reeducación, etc.

El diagnóstico en este ámbito deberá ser referido, por una parte, a los alumnos de educación especial; y por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje. En el primer caso, se presentan unas peculiaridades que requieren de un modelo de diagnóstico de tipo clínico; y en el segundo, más bien, debe apoyarse en modelos instruccionales y, sobre todo, en los derivados de la psicología cognitiva. En ambos casos el diagnóstico debe ser una contribución y un apoyo para definir el tipo de intervención que sea más oportuna.

1.4. Orientación profesional y personal del alumnado

Otro de los ámbitos que requieren de la presencia del diagnóstico, en el ámbito de la psicopedagogía, es el referido a la *orientación profesional* del alumno, a la que le corresponden cuatro cometidos fundamentalmente implicados en ella: El conocimiento del *sujeto que elige*; *el campo* susceptible de ser elegido; *las circunstancias* en que se debe realizar la elección; y *el proceso y técnicas* o *modo* con que ésta se lleva a cabo. La contribución que se le solicita al diagnóstico en este complejo proceso, tiene como cometidos específicos los siguientes:

- Proporcionar o consolidar un autoconocimiento al alumno —*sujeto de la elección*— en cuanto a su personalidad, aptitudes, motivaciones, intereses y preferencias profesionales,... Con el fin de aportarle una toma de conciencia, realista y lo más objetiva posible, sobre sí mismo, para poder llevar a cabo opciones adecuadas a sus posibilidades reales.
- Analizar las circunstancias, concretas de la realidad sociolaboral inmediata, para facilitar el tránsito a la vida activa o procurar la inserción laboral, teniendo en cuenta las contingencias concretas, de lugar y tiempo, en cuanto a la oferta y demanda del mercado de trabajo.

- Ajuste del sujeto o adecuación al puesto del trabajo elegido o conseguido, procurando la flexibilidad necesaria y adaptación personal a los cambios y circunstancias, con frecuencia dinámicas —reciclaje, reconversión, actualización, formación permanente— que caracterizan hoy el mercado laboral y los puestos de trabajo

Una mención especial merece el diagnóstico referido a la *orientación personal*. En ella se dan cita una amplia serie de circunstancias que envuelven a la personalidad del alumno que, además de ser un estudiante que se prepara para una profesión, es un sujeto inmerso en un proceso de crecimiento, pasando por momentos evolutivos complicados —pubertad, adolescencia, juventud—, que, además, pertenece a una familia, es miembro de diferentes grupos de pares, es un sujeto que se ha de adaptar a una sociedad a la que pertenece y de la que forma parte, etc. Todo ello suele generar no pocos problemas de máxima transcendencia y, actualmente, frecuentes preocupaciones y alarmas familiares y sociales.

El diagnóstico, en este ámbito personal, debe contribuir a:

- Proporcionar un adecuado autoconcepto, autoestima y autoimagen, capaz de ofrecer un conveniente grado de desarrollo de su identidad personal.
- Situar al sujeto en trance de equilibrio y armonía, procurando ir conquistando una personalidad coherente, rica y madura. Con capacidad para asumir los valores cívicos que hagan de él un sujeto libre y responsable en una sociedad plural y un tanto deshumanizada.
- Detectar y afrontar las dificultades que puedan surgir, provenientes de los ámbitos académico, familiar, social,... con el fin de abordarlos en su justa medida y sin correr riesgos innecesarios que puedan conllevar consecuencias indeseables y repercusiones negativas para el futuro.

En síntesis, según la pluralidad de los cuatro campos, sintéticamente mencionados, no es fácil preparar al profesional de la psicopedagogía en el dominio de un tipo diagnóstico que debe ser un medio para mejorar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje; contribuir a identificar y definir los rasgos específicos de la diversidad del alumnado; solventar o paliar, hasta donde sea posible, las dificultades de aprendizaje, con frecuencia harto complicadas y profundas; favorecer una toma de decisiones personales y profesionales, objetiva y realista, en un momento social de no fácil comprensión, como el que nos brinda la realidad actual. Para ello se van a necesitar una gran pluralidad de métodos, técnicas e instrumentos, así como marcos referentes de actuación que sólo pueden dominarse con una sólida y amplia preparación profesional.

La modalidad o tipo de diagnóstico en este ámbito de la psicopedagogía, vendrá determinado y deberá ir en consonancia con los diferentes Modelos de Intervención: *Clínico, de consulta, por programas, mixtos, psicopedagógico*, (Rodríguez Espinar y cols., 1993; Álvarez González y col. 1995; Bisquerra y cols. 1998; Vélaz, 1999; López Urquizar y col., 1999; Sampascual y cols., 1999; ...). De la misma manera, para responder a los nuevos planteamientos del diagnóstico, dentro de una concepción del aprendizaje sig-

nificativo y constructivista, como el que se nos recomienda, los instrumentos o tests tradicionales son muy limitados e insuficientes y deberán ser completados o suplidos por otro tipo de pruebas capaces de centrarse en los conceptos claves de un área de aprendizaje, así como en los mecanismos intelectuales subyacentes necesarios para su dominio u ejecución. Parecen prometedoras al respecto las contribuciones del enfoque del «*Authentic assessment*», Fischer (1995), o el «*Partial credit model*», Masters (1982), el «*Generalized partial model*», Muraki (1992), «*Portfolio and performance assessment*», Farr y col. (1994). No dudamos que algún otro miembro de esta mesa abordará y se detendrá, más detenidamente, estos aspectos.

2. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA

A tono con el currículum universitario actual, dos son, entre otros y sobre todo, los grandes campos de actuación del pedagogo correspondientes con sus dos respectivas especializaciones: *Organización y gestión de la educación*, y *Pedagogía Social y Laboral*. No resulta fácil trazar un perfil preciso de la figura del actual pedagogo que, actualmente, queda un poco difusa y no exenta de una cierta indefinición, tanto por exceso de campos posibles de actuación, como por defecto en su concreción o delimitación.

En cualquier caso, concebimos al pedagogo como un experto en el diseño, organización y gestión de sistemas educativos, así como un técnico, cualificado, especialista en la elaboración, aplicación y evaluación de programas formativos de intervención en el ámbito sociolaboral de empresas y organizaciones. Lo que nos lleva a perfilar su actividad profesional en dos campos fundamentales aunque no exclusivos: Por una parte, el de la organización y gestión de la educación; y por otra, el de la intervención en diferentes organizaciones y contextos sociocomunitarios.

2.1. El diagnóstico en el campo de la *Organización y Gestión de la Educación*

Desde esta perspectiva, se pretende formar al pedagogo para que sea un experto en la configuración, diseño y propuesta de unos currícula que intenten dar respuesta, por una parte, a las plurales necesidades del alumnado; y por otra, que conecten la escuela con la vida y la sociedad actuales, a través de programas y metodologías apropiadas a la realidad educativa contemporánea. Ha de disponer, pues, de conocimientos y de las necesarias bases organizativas y estructurales dentro de las cuales se garantice una educación de calidad.

Los currícula actuales, cada vez más, son plurales, abiertos y diversificados no siendo posible que los alumnos hagan opciones oportunas si no existe previamente un análisis, conocimiento o diagnóstico en virtud del cual se fundamenten y realicen tales alternativas. La diversificación curricular exige una serie de medidas de atención a la diversidad del alumnado que no pueden ser adecuadas si no van precedidas de un análisis o diagnóstico de necesidades contextuales y socioambientales, serio y riguroso. Este tipo de diagnóstico se sitúa más próximo a la *evaluación de necesidades* y la *evaluación de programas, centros y profesores*, aunque estrictamente no sea un quehacer exclusivo del pedagogo, sino que deba compartir con otros profesionales, como psico-

pedagogos, educadores sociales y otros profesionales y técnicos de la educación que no son ajenos a los contextos sociocomunitarios y de las organizaciones. Los componentes programáticos, organizativos y estructurales, serán los campos preferentes de evaluación y diagnóstico: Diseño de programas, niveles de rendimiento, metodología, clima organizacional, liderazgo, planificación y organigrama, etc. serán algunas de las variables diagnósticas más relevantes a tener en consideración.

La escuela, actualmente, no puede ser ajena ni estar cerrada a los grandes problemas de la sociedad actual que requieren unos tratamientos o medidas, fundamentalmente educativas como único remedio más eficaz. Así la drogadicción, el sida, el consumo de tabaco y alcohol, la delincuencia,...o se resuelven con programas escolares bien concebidos, desarrollados y evaluados, como medio de prevención de tales problemas a través de medidas educativas o, de lo contrario, las medidas policiales, judiciales, represivas,... serán claramente insuficientes. Como base para este tipo de intervenciones, será preciso alguna modalidad de diagnóstico, capaz de evaluar y estimar qué necesidades tiene la actual población escolar, cuál es su magnitud y trascendencia, cómo poder afrontarlos, con qué modalidades de tratamiento intentar resolverlos.

2.2. El diagnóstico en la Pedagogía Social y Laboral

Por lo que se refiere a esta vertiente de la *Pedagogía Social*, será preciso insistir en el decisivo papel que puede jugar el diagnóstico en la atención a poblaciones específicas como: grupos de marginación, reclusos, etnias desfavorecidas social y culturalmente, tercera edad, educación hospitalaria... Por no referirnos al papel que puede jugar el diagnóstico como paso previo a la confección de programas de interculturalidad, inmersión sociolingüística, integración escolar, etc.

Por otra parte, desde la perspectiva de la *Pedagogía Laboral*, la educación, fuera de los límites de la escuela y de los sistemas educativos reglados, lleva consigo emparejada una actividad educativa dentro del mundo laboral y de la empresa, concretamente, en los denominados departamentos de los recursos humanos, una tarea de formación permanente, actualización y reciclado —a veces reconversión— de las plantillas y mandos intermedios. Cualquier empresa que se precie hoy de ser competitiva y actualizada, no puede prescindir de un departamento de recursos humanos, de formación y adaptación de sus plantillas a los nuevos aires que marcan los tiempos actuales. La intervención en contextos comunitarios y en las organizaciones e instituciones puede ser una buena base para llevar a cabo esta tarea, pero no será eficaz y bien planteada si no parte de una actividad previa de diagnóstico sobre la que asentar las formas de tratamiento o tipos de intervención más adecuadas a cada situación dependiendo de sus circunstancias concretas y de la especificidad de sus demandas.

En síntesis, el diagnóstico en el ámbito de la Pedagogía, deberá prestar atención a aquellas variables organizacionales, laborables y ocupacionales, apoyando, fundamentalmente, en los denominados modelos de intervención sociocomunitarios, ecológicos y tecnológicos, (Bisquerra y cols. 1998; Vélaz, 1999; ...) Requerirá, para ello, tanto la aplicación de técnicas cuantitativas como cualitativas e instrumentos de referencia,

sobre todo, criterial. Puede estar especialmente indicado el uso de la observación, las entrevistas, el análisis de documentos, etc., como medios de conocimiento y comprensión de la realidad para afrontarla según convenga.

3. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La escuela, como es bien sabido, no agota, ni mucho menos, toda la realidad educativa. La educación presenta otras necesidades y perspectivas que van más allá de cualquier sistema formal y reglado de enseñanza. Cada vez más, se considera a la educación como un proceso que no termina en la infancia o en la adolescencia y la juventud, sino que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida. La escuela puede ser un primer punto de arranque educativo, todo lo importante que se quiera, pero en cualquier caso insuficiente. La educación social viene a completar, adaptar y, con frecuencia a suplir, lo que la escuela no hizo o no pudo hacer con algunos, numerosos y significativos grupos de individuos. Por lo que consideramos acertada, al respecto, la opinión de Balsells (1998) cuando afirma que «*el educador social se viene definiendo como aquel profesional de la educación que se dedica a intervenir en procesos de inadaptación social, marginación y de situaciones de riesgo social, dado que dicha inadaptación se concibe como una interacción inadecuada del sujeto con el medio, situando su génesis en un proceso de aprendizaje*».

En nuestra opinión, desde el ámbito de la Educación Social, se debe prestar atención prioritaria a la promoción humana, mediante la educación y la cultura, de grupos sociales desprotegidos o desfavorecidos desde el punto de vista social, económico y educativo, que deben ser un objetivo fundamental de atención por parte de la sociedad, a través de medidas, entre otras, educativas. Sus campos de atención preferente:

- *Inserción sociocomunitaria de grupos* o etnias específicos, (inmigrantes, refugiados, acogidos,...). La educación puede constituir un medio de paliar diferencias, costumbres, actitudes, formas de vida, asimilación de valores,... y la cultura común, conocida y compartida, puede ser un buen medio para allanar caminos, tender puentes y eliminar barreras sociales.
- *Intervención educativa o recuperación de grupos marginales o de alto riesgo*: Drogadictos, delincuentes, inadaptados, residentes en centros de acogida, prostitución, personas maltratadas...
- *Colectivos culturalmente promocionables y de reciclaje*, (tercera edad, amas de casa, grupos de ocio y tiempo libre,...). Aquellos que o no tuvieron oportunidades educativas adecuadas o desean mejorar y ampliar las que ya tuvieron o, simplemente, readaptarse a nuevas formas de vida, a tono con sus nuevas circunstancias y necesidades.

Todo este complejo, y un tanto indefinido, campo de actuación educativa es tan plural como difícil de aquilatar y definir. Pero en su tratamiento educativo requiere siempre de un diagnóstico de necesidades capaz de detectar las condiciones de partida para poder establecer objetivos de llegada. Independientemente de las frecuentes con-

notaciones de tipo clínico que este diagnóstico suele presentar —y que deben ser atendidas por otros profesionales, como: médicos, psiquiatras, psicólogos clínicos, terapeutas, etc.— precisan, en su faceta educativa, de algún tipo de diagnóstico peculiar, previo a cualquier intervención educativa o programa de actuación, algunos de cuyos rasgos más frecuentes son: Por su modalidad, un diagnóstico individual, grupal o familiar. Por su intencionalidad, preventivo y curativo. Por su finalidad, potenciador y de desarrollo. Por el contexto en que frecuentemente tiene lugar, sociocomunitario y ecológico.

Es verdad que para llevar a cabo una tarea diagnóstica adecuada, en el ámbito de la educación social, se va a necesitar, muy frecuentemente, una labor conjunta y colaborativa de varios profesionales: médicos, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales,... Sin embargo, la contribución específica del educador social residiría, sobre todo, en un tipo que podría denominarse como de *sociodiagnóstico* en el que se tuvieran presentes las variables sociodemográficas, familiares, de grupo, cultura,... que, para bien o para mal, son influyentes para la promoción y la reinserción social, sin las cuales no es posible acceder a la comprensión de los problemas que en este campo se generan.

Dos serían, en síntesis, las connotaciones más destacables del diagnóstico en Educación Social, globalmente considerado: Por una parte, este profesional tiene que colaborar con otros profesionales que llevan a cabo con estas poblaciones, diagnósticos específicos —médicos, psicólogos, psiquiatras,...— y para los que el educador social puede ser una fuente de información fundamental para acceder a los problemas; por otra parte, se debe poner en juego esa faceta, antes apuntada, de la conveniencia de un sociodiagnóstico, dado que estas personas suelen vivir en grupos o asociaciones donde las interacciones grupales son decisivas para proporcionar climas de convivencia sanos o enfermizos, con claras repercusiones que pueden condicionar su evolución y desarrollo. Determinar la magnitud de estas interacciones grupales y sociorrelacionales, así como sus componentes de liderazgo, participación, comunicación y convivencia, será una responsabilidad exigible al diagnóstico de amplio alcance; de no pequeñas dificultades y grandes exigencias que deberá asumir el educador social, en primer lugar, para evitar problemas de convivencia y relación grupal; y también para liberar, potenciar y desarrollar aquellas fuerzas saludables capaces de beneficiar a un grupo o a una institución.

El diagnóstico que precisa este profesional requerirá, sobre todo, de los conocidos como modelos de orientación e intervención *sociocomunitarios, ecológicos y socio-psicopedagógicos*, sin olvidar los de *consulta*. Se servirá preferentemente de referentes e instrumentos cualitativos: cuestionarios, encuestas, entrevista, observación, técnicas sociométricas, escalas de integración y adaptación social, recopilación de datos biográficos, automanifestaciones y autoinformes,...

Es importante considerar que el rol a encarnar por este profesional, en cuanto a la realización de actividades diagnósticas se refiere, es un rol un tanto informal y muy abierto a una estrecha colaboración con otros profesionales. Muy frecuentemente, deberá desviar pacientes a otros especialistas, pero en cualquier caso, se requerirá de la presencia del educador social como fuente de información imprescindible para la realización formal del diagnóstico y, también, como aplicador o destinatario de las pautas

de tratamiento derivadas de él. En cualquier caso, deberá ser un profesional con capacidad de sensibilidad para la observación y comprensión de los problemas humanos que suelen aflorar en el ámbito de cualquier profesión de ayuda, como lo es la del educador social.

4. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DEL MAGISTERIO

Nuestro actual marco educativo concibe la tarea docente inseparablemente unida a la condición de educador. El quehacer del maestro no termina con enseñar unos programas y con la transmisión de una cultura que, por interesante que pueda ser, no es el único cometido exigible a un maestro. En la actual figura del maestro se han perdido unos roles, propios del pasado, y se van consolidando otros, no sin que esto suponga un cierto malestar. Así, podemos comprobar cómo se ha pasado del maestro que enseña al alumno que aprende; del maestro única fuente del saber al imperio de los actuales medios de comunicación; del maestro poseedor de la sabiduría y la madurez, al experto programador y evaluador de aprendizajes;... Sin embargo, han parecido una nuevas dimensiones, en nuestra opinión nada desaprovechables, que potencian, realzan y dignifican la figura del maestro: a su competencia y buen hacer se le confían tareas y funciones altamente importantes como:

- Diseñar, organizar, adaptar y seleccionar contenidos y programas.
- Articular la optatividad y opcionalidad del alumnado poniendo a cada uno en situación de elegir prudente y realistamente
- Evaluar logros de diferente tipo y alcance: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales
- Participar y colaborar en la elaboración del proyecto educativo y curricular del centro
- Contribuir a dar respuesta a las necesidades emanadas de la diversidad del alumnado
- Reflexionar, investigar y mejorar los procesos educativos.
- Diseñar y aplicar programas capaces de lograr en los alumnos un aprendizaje constructivo, significativo y funcional
- Finalmente, —y es donde deseábamos llegar— ser un *agente activo de la orientación personal, académica y profesional* del alumnado.

Es, precisamente, en esta última afirmación en la que más nítidamente se justifica la dimensión tutorial y orientadora, imposible de llevar a la práctica desligada de algún tipo de actividad diagnóstica, más o menos formalizada, como exige cualquier proceso orientador. Ello nos lleva a la consideración de que las tareas de diagnóstico le atañen al maestro, directa o indirectamente, desde su condición de educador, al menos de una triple forma:

- **Es un agente de la orientación-diagnóstico**, en la parte que le corresponde, como la tutoría que, para que sea eficaz, debe estar estrechamente ligada al

departamento de orientación. El maestro debe ser quien lleve a cabo el Plan de Acción Tutorial con el grupo de sus alumnos. Función orientadora fundamental, imprescindible y necesaria.

- **Es un destinatario de la orientación-diagnóstico:** Los técnicos y especialistas —psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, orientadores...— asesoran y ponen en manos del maestro aquellos programas, aquellas medidas y recursos, aquel asesoramiento que respalde y justifique la acción orientadora del maestro. En el denominado *modelo de consulta* pueden encontrar los maestros un apoyo para cumplir con rigor su tarea. Sobre todo, en lo que se refiera a casos problemáticos o de especial dificultad.
- **Es un ejecutor y colaborador de la intervención psicopedagógica emanada del diagnóstico:** Para que la orientación cuente con un *mínimum* de eficacia, supone la implicación de todos los agentes educativos, entre los que recobra un papel muy especial el profesor tutor. El maestro es un elemento clave al servicio de la orientación y diagnóstico, contribuyendo con su experiencia, con el conocimiento vivencial que le aporta el trato diario con los alumnos, para dar y recibir sugerencias, diseñar y aplicar programas de orientación, realizar adaptaciones curriculares,...

Las siete especialidades de los actuales títulos de magisterio son un buen indicador de la variedad y riqueza de matices en que la profesión del maestro pueden concretarse. Sin embargo, todos ellos cuentan con una base de formación curricular común y a todas ellas les corresponde, para llevar a cabo su tarea, un conocimiento del alumno en cuanto a capacidades, habilidades, destrezas; un conocimiento del contexto familiar y social; un conocimiento de las formas o medios de intervención. En todo ello se encuentran presentes reminiscencias de lo que ya hemos expuesto al referirnos al ámbito de la psicopedagogía en la que el especialista desempeña unos cometidos específicos pero el maestro es quien trabaja, a pie de obra, teniendo mucho en común y colaboración con él.

En el denominado *modelo de consulta*, Bisquerra y cols. (1998), Vélaz (1999), López Urquizar y col. (1999),... encontrará el maestro su mejor apoyo para llevar a cabo las funciones de orientación y diagnóstico en que está implicado. Los campos a los que ha de contribuir son semejantes y coincidentes con los señalados, con anterioridad, para el psicopedagogo: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad, los alumnos con necesidades educativas especiales, y la orientación académica y profesional del alumno. Si bien es de recordar que el protagonismo principal en el diagnóstico del alumnado lo lleva el especialista o psicopedagogo orientador, sin embargo éste encontrará en el maestro su mejor y más imprescindible colaborador, aportando el conocimiento que posee de los alumnos por la vida en común y la experiencia diaria de la clase. De manera que si no se puede afirmar que al maestro le compete, estricta y propiamente, la función del diagnóstico entendida formalmente, sin embargo, sí forma parte y colabora en este quehacer, de tal manera que no es posible hablar de un diagnóstico curricular y una evaluación psicopedagógica, sin la presencia y colaboración del maestro.

CUADRO 1
SÍNTESIS COMPARATIVA DE ALGUNOS DE LOS ASPECTOS, COMUNES Y DIFERENCIALES, DEL DIAGNÓSTICO EN LOS DIFERENTES TÍTULOS IMPARTIDOS EN LAS ACTUALES FACULTADES DE EDUCACIÓN

| Titulación | Destinatarios | Campos | Variables de Diagnóstico | Modelos de Referencia | Técnicas e Instrumentos | Profesional / Rol/ | Otros |
|-------------------|---|---|---|---|--|---|--|
| PSICOPE-DAGOGÍA | Prioritariamente: Alumnos y Centros de enseñanza reglada | Aprendizaje Atención a la diversidad A.N.E.E. Orientación: Personal, familiar y profesional | Personales (internas al sujeto) Ambientales (externas al sujeto) Curriculares | Psicopedagógico Cognitivos Rasgos y factores Conductuales Clínico (excepcionalmt.) | Cuantitativas y cualitativas Psicométricas Conductuales Potencial aprendizaje ... Instrumentos: Estandarizados y No estandarizados | Psicopedagogo Ejecutor y realizador con la colaboración de otros profesionales, p.e. maestros,... | Puede adoptar las modalidades de: —Individual —grupal —global —analítico |
| PEDAGOGÍA | Instituciones educativas Organizaciones socioeducativas Empresa | Organizacional Sociolaboral Promoción y selección de personal | Organizativas Laborales Ocupacionales | Sociocomunitario Psicopedagógico Evaluativos | Muy frecuentemente de elaboración propia y de referencia criterial. Cuestionarios, escalas, entrevista,... | Pedagogo, (frecuentemente con el apoyo de otros profesionales) | Con un matiz evaluativo Evaluación de necesidades y programas, centros, profesores, clima, etc. |
| EDUCACIÓN SOCIAL | Colectivos desfavorecidos Grupos de riesgo Poblaciones en desventaja sociocultural | Promoción cultural Adaptación social Integración social | Grupales Interrelacionales Sociopromocionales | Sociocomunitarios Ecológicos Sociopsicopedagógicos. | Cualitativas (fundmt.) Sociométricas. Entrevista, encuesta, Cuestionarios Estudios de campo | Educador social (En colaboración con otros profesionales) | Derivación frecuente hacia otros profesionales |
| MAGISTERIO | Alumnos de Educ. Infantil Alumnos de Educ. Primaria | Aprendizaje Atención a la Diversidad A.N.E.E. Orientación: Profesional, familiar y personal | Personales (internas al sujeto) Ambientales (externas al sujeto) Curriculares Familiares | Psicopedagógico Cognitivo Conductual Consulta | Cualitativas: Observación Entrevista Encuesta Cuestionario Análisis de tareas | Maestro en colaboración con psicopedagogo y otros profesionales | —Fuente de información para el diagnóstico. —Destinatario del diagnóstico. —Aplicador de la puesta en práctica del diagnóstico |

Hasta aquí hemos intentado realizar un breve recorrido por los diferentes títulos que se imparten en las actuales facultades de educación, justificando la conveniencia así como haciendo una pequeña descripción de algunas de las peculiaridades y exigencias que en cada uno presenta el diagnóstico. Hemos constatado y analizado algunos de los rasgos comunes del diagnóstico en los diferentes títulos pues, como no puede ser por menos, a todos les unifica su matiz educativo, dada su pertenencia al campo de la educación. Pero, también, hemos subrayado los aspectos que consideramos más propios y peculiares de cada uno, porque si es cierto que a todos les une la educación, no es menos verdad que ésta es diferente según los contextos y campos en los que puede concretarse y aplicarse.

En este breve recorrido hemos hecho referencia a las siguientes variables: *Los destinatarios específicos* del diagnóstico; *sus campos de actuación prioritarios* en cada uno; algunas de *las variables de análisis y verificación* más características; *los principales modelos de referencia* más apropiados; *las técnicas preferentes* a utilizar en cada uno; y *el rol* a desempeñar por el profesional o titulado de cada campo concreto. De todo ello, como una inicial y mera propuesta, abierta al debate, se deja constancia, sintética, en el cuadro que se adjunta.

5. LAS DISCIPLINAS DE DIAGNÓSTICO EN LOS ACTUALES PLANES DE ESTUDIO

Creemos haber constatado y justificado, aunque sólo sea elementalmente, tanto los campos propios como los aspectos diferenciales del diagnóstico en los diferentes títulos que se imparten en las actuales facultades de educación. Deseamos haber puesto de manifiesto su importancia y relevancia tanto en el ámbito de la Pedagogía y la Psicopedagogía, como en la Educación Social y el Magisterio. Nos restaría ahora comprobar cómo se está formando hoy, en las facultades, a los actuales alumnos —futuros profesionales mañana—, para las funciones y tareas de diagnóstico que han de desempeñar en sus correspondientes ámbitos de actuación. Sería interesante analizar la formación que están recibiendo actualmente y la idoneidad de los actuales planes de estudios con que se les está formando. Sería conveniente, también, hacer un contraste entre lo que teóricamente es deseable y lo que la cruda realidad nos ofrece. Es decir, cómo se contemplan las materias de diagnóstico en los actuales planes de estudio, cuál es su situación actual y cómo sería deseable que fuera.

Sea suficiente avanzar al respecto, como única y elemental observación, que la presencia de la materia de diagnóstico en los actuales planes de estudio es tan escasa como lamentable. Sólo existe como materia troncal la asignatura de «*Diagnóstico en Educación*», en el título de psicopedagogía, estando totalmente ausente esta condición de troncalidad en el resto de los títulos. Es lamentable y denunciante que tanto en los títulos de Pedagogía como en los de Magisterio y Educación Social no se encuentren ni la *orientación* ni el *diagnóstico* como materias troncales, lo que supone una abierta contradicción y desconexión con el pensar y sentir de la actual realidad educativa, emanada de la actual normativa que concibe estas materias como un medio de calidad educativa (LOGSE, Art. 55) o como un elemento de individualización y atención a la diversidad de los alumnos (MEC, 1992).

Pero esta insuficiencia, aun siendo, de suyo y en sí, grave, no es el único mal que aqueja a estas disciplinas en los actuales planes de estudio. Podría haberse remediado parcialmente este mal si, al menos, las diferentes universidades las hubieran considerado como materias obligatorias, cosa que en muchas de ellas no ha sucedido. Tal y como se puso de manifiesto en el Seminario de AIDIPE, celebrado en Murcia en el mes de septiembre de 2000, no es raro encontrarse con universidades en las que las materias de orientación y diagnóstico se han visto reducidas, en el mejor de los casos, a unas pocas asignaturas optativas. En algunas universidades, en los títulos de Pedagogía y Magisterio no existe ninguna materia obligatoria relacionada ni con la orientación ni con el diagnóstico.

Sería oportuno que entre los diferentes profesores interesados en el tema, muchos de ellos aquí presentes, se entablara un debate al respecto. Por nuestra parte, estaríamos encantados de haber añadido algunas consideraciones en este momento, pero razones de espacio y tiempo nos lo impiden. Prometemos volver sobre el tema y hacer este contraste cuando la ocasión nos lo permita. La presencia de numerosos compañeros y expertos implicados en este tema, presentes en este congreso de AIDIPE, puede ser una buena ocasión y primer paso para plantear el problema en toda su profundidad. Al mencionarlo aquí, he intentando ser fiel al encargo recibido del grupo de trabajo —o mesa dedicada al tema del diagnóstico— en el pasado encuentro de Murcia. Emplazo a todos los aquí presentes, sensibilizados con este tema, a entrar de lleno en él. A la vez, invito a volver sobre él planteándolo con toda su crudeza e importancia cuando la ocasión nos sea propicia y lo permita. Estoy seguro que nuestra reflexión común en este acto y el posterior debate en esta mesa redonda, constituirá la mejor ocasión para poner en marcha alguna medida de acertada solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1995). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Balsells M.A. (1998). «Nuevos parámetros en la intervención educativa del educador social». *Rev. Bordón*, vol. 50, núm. 4.
- Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y Diagnóstico en Educación: Una perspectiva psicopedagógica*. Granada: Aljibe.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Buisan, C. y Marín, M.A. (1984). *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- Calero, M.D. (1995). *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Farr, R. & Tone, B. (1994). *Portfolio and performance assessment*. Fort Worth: Harcourt Brece College Publishers.

- Feuerstein, R. y Ben-Shachar, R. N. (1993). *L.P.A.D. Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. En Martínez Beltrán, J. M. (comp.). Madrid: Bruño.
- Fischer, CH. F. (1995). *Authentic Assessment. A guide to implementation*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, Inc.
- Forns, M. y otros (1991). *Principales modelos de evaluación psicológica*. Barcelona: L' estudi d' en Llop.
- García Nieto, N. (1990). *El diagnóstico pedagógico y la orientación educativa unidos en un mismo proceso*. En *Rev. Bordón*, núm. 42; 1.
- García Nieto, N. (1999). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y Diagnóstico en Educación*. Proyecto Docente e Investigador. (Inédito) Madrid: Universidad Complutense, Departamento MIDE.
- Haywood, H. C. & Tzuriel, D. (1992). *Interactive Assessment*. New York: Springer-Verlag.
- Kirchner, T. y otros (1998). *Evaluación Psicológica: Modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro Martínez, A. (1990). «Problemas y polémicas en torno al diagnóstico pedagógico». *Rev. Bordón*, 42; 1.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marí Mollà, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico: Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Marín, M.A. y Buisan, C. (1986). *Tendencias actuales del diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Alertes.
- Martínez González, R.A. (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Masters, G. N. (1982). «A Raxh model for partial credit scoring». *Psychometrika*, 47, 149-174.
- Muñoz Sedano, A. (coord.) (1994). *El Educador Social: Profesión y formación universitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Muraki, E. (1989). *Manual for Parscale Program*. Scientific Software. Fairplay, Co.
- Orden Hoz de la, A. y otros (1994). «Modelos de construcción y validación de instrumentos diagnósticos». En *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 23, 1^{er}. Semestre, 1994.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Marcos, A. (Coord.) (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- Sampascual, G. y otros (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sanz Oro, R. (1995). «Las funciones del orientador en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro». En Sanz Oro y otros (Eds.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDESC.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos y evaluación*. Málaga: Algibe.