

EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO EN CONTEXTOS SOCIALES Y PROFESIONALES

Luis Sobrado Fernández¹

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo se aborda el Diagnóstico desde una perspectiva social y profesional diferenciada de otras como son la de los ámbitos médicos y escolares.

Se plantean aquí cuestiones referidas al análisis y modelos de necesidades sociales, la exploración y acreditación en el marco socio-laboral, así como los enfoques metodológicos, técnicas y recursos empleados en estos sectores.

De un modo más pormenorizado se señalan las características esenciales de algunos instrumentos de diagnóstico que se pueden utilizar en diversos escenarios profesionales y sociales, haciendo referencia explícita a las siguientes: denominación de la prueba, siglas, autores, rasgos, aplicación, tiempo de realización, edad de los destinatarios, baremos, fiabilidad, validez, sistema de corrección, uso de plantilla, dimensiones planteadas, casa distribuidora y otros posibles aspectos.

***Palabras clave:** diagnóstico; contexto; social; profesional; laboral; necesidad; exploración; orientación; instrumento; valoración.*

ABSTRACT

This article deals with the Diagnosis from a social and career perspective different from others such as the ones from medical and school aspects.

¹ Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Métodos de Investigación. E-mail: mtmirama@usc.es

Dirección de correo postal: Campus Universitario Sur, s/n. Teléfono: 981 56 31 00 (extensión 13832). Santiago de Compostela.

Questions with respect to the analysis and models of social necessities are.

Treated here, the exploration and accreditation in the socio-labour market, and also the methodologic aspects, techniques and resources used in these sectors.

In a more detailed way the basic characteristics of some diagnostic tools that can be used in different career and social stages, making explicit reference to the following: name of the test, acronyms, authors, features, use, time of performance, age of the senders, qualifications, trustfulness, usefulness, marking system, use of the staff, dimensions that are debated, providing house and other possible aspects.

Key words: *diagnosis, social, career, labour, context; necessity, exploration, guidance, tool, assessment.*

INTRODUCCIÓN

El diagnóstico en ambientes educativos y profesionales es un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas. Se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción y su finalidad es la inserción social y ocupacional del sujeto mediante una acción orientadora.

Las características fundamentales del diagnóstico en ambientes sociales y profesionales son las de poseer un propósito y un plan sistemático de actuación con una secuenciación congruente de fases y etapas conexas. Esto exige el disponer de un planteamiento conceptual y teórico que fundamente dicho proceso y establecer a priori los modelos que se van a seguir en el mismo. Además se precisa poseer información adecuada y pertinente sobre los fines y el objeto del estudio previamente establecido. La información recogida debe ser analizada, interpretada y valorada, de modo que la síntesis y estimación que se efectúe es una de las competencias básicas que debe poseer el profesional experto en diagnóstico (Sanz y Sobrado, 1998).

Entre las acciones diversas que deben seguir a la valoración efectuada pueden ser: ayuda a una persona o grupo de ellas para la toma de decisiones, diseño de actividades de intervención, una guía del tratamiento oportuno, establecimiento de un proyecto o plan de lo que la persona desee o pueda efectuar, etc.

Existe una insuficiente elaboración teórica y una breve tradición práctica en el contexto internacional sobre el diagnóstico de procesos y acciones sociales en comparación por ejemplo con las áreas educativa y sanitaria aunque en los últimos años se han intensificado las reflexiones teóricas y las contribuciones prácticas.

La preocupación del diagnóstico por el sector social ha presentado limitaciones en lo relativo a su finalidad y otra en lo concerniente a los métodos de investigación empleados que fueron históricamente sobre todo cuantitativos.

Existe una débil tradición diagnóstica en el marco concreto de las acciones sociales diferenciándose dos fases. La primera representa el dominio de posturas vinculadas al modelo de intervención tecnológico con el uso de métodos cuantitativos en procesos exploratorios de naturaleza macroestructural. La segunda fase expresa una crisis del dominio positivista y se caracteriza por el empleo de procedimientos cualitativos y mixtos en los procesos diagnósticos.

La primera etapa representa el deseo de realizar un diagnóstico de las necesidades sociales y de los recursos disponibles para posibilitar la planificación de acciones sociales de proyección global y sectorial y la elaboración de recursos metodológicos de registro, planificación y evaluación que facilitasen una mejor gestión de las acciones y servicios sociales.

En la segunda fase se desarrollan teorías sobre el diagnóstico y se efectúan valoraciones sectoriales con las finalidades de explorar los procesos de acción e intervención social y sus efectos.

El análisis de necesidades sociales debe ser previa al diseño de la acción social que se supone que está en relación con las necesidades que fueron previamente detectadas, identificadas. Se trata por ello de la primera modalidad diagnóstica que debería valorarse y que hará posible el posterior diseño del programa social que luego se evaluará.

Cualquier valoración es diagnóstica en el momento en que se fija la apreciación de una situación, siendo especialmente relevante esta función de diagnóstico en el análisis de necesidades.

I. PROYECCIÓN DEL DIAGNÓSTICO EN EL CAMPO PROFESIONAL

La teoría del diagnóstico en contextos profesionales se desarrolló inicialmente partir de las investigaciones de Ginzberg y otros (1951), Super (1957) y Jordaan (1963). Se trata de una época en que se consideró el diagnóstico profesional como un subestadio del desarrollo profesional y posteriormente como una categoría de la conducta exploratoria en general. Es un momento del pleno apogeo del modelo de desarrollo de la carrera en Orientación Profesional auspiciado fundamentalmente por los estudios de Super (1951, 1957).

Para Jordaan (1963) el conocimiento concreto de las actitudes y de las conductas de la exploración profesional es más relevante que el de los resultados o efectos, tanto en los procesos de toma de decisiones como en el desarrollo profesional.

Para Herr y Cramer (1996) la finalidad principal de la orientación e intervención profesional es desarrollar en las personas determinadas competencias en la toma de decisiones profesionales para prepararlas para la carrera profesional más que para atender a las exigencias concretas del ámbito laboral.

El diagnóstico en el ámbito profesional se ha de ocupar de la toma de decisiones, de las transiciones en el marco académico y la vida laboral y de los procesos de inserción profesional.

Los estudios sobre el ámbito socio-laboral expresan la incidencia de la exploración y diagnóstico profesional sobre los procesos de toma de decisiones académico-profesionales y la elección e inserción sociolaboral de los jóvenes y adultos.

El diagnóstico y exploración profesional en los procesos de toma de decisiones aparece como efecto dinamizador de la cristalización, elección y realización del proyecto profesional de las personas. Las investigaciones efectuadas por Blustein (1989) y Hoyt (1995) sobre la incidencia de las actividades de exploración profesional realizadas por los jóvenes a través de prácticas en centros de trabajo y empresas, de estudios del mercado laboral, autoexploración, voluntariado, etc., expresan su repercusión directa sobre las funciones y tareas del desarrollo profesional al posibilitar la

propia reflexión y los procesos de decisión generando la construcción de proyectos profesionales realistas.

Para Super (1994) estos logros incrementan los recursos personales para desarrollar los procesos de transición académica y profesional y sus efectos se manifiestan sobre la efectividad de los procesos de toma de decisiones, considerándose un aspecto esencial de la madurez profesional.

En el periodo de las transiciones profesionales la necesidad de orientar el proyecto profesional a través de acciones de desarrollo profesional en el sentido de cómo elegir un ámbito laboral, localizar vías de inserción o crear redes de relación social y ocupacional demuestran la significación y relieve del diagnóstico y exploración profesional (Sobrado, 2002).

Las investigaciones efectuadas por Hoyt (1995), Pereira (1995), Rodríguez Moreno (1995, 1999), Figuera (1996), etc., sobre los procesos de transición profesional, evidencian de que personas diferentes con circunstancias y oportunidades similares consiguen niveles distintos de éxito laboral debido a factores individuales y muchas de ellas a causa de la exploración profesional que es un elemento básico en el desarrollo profesional y uno de los núcleos preferentes de interés en el proyecto profesional.

Respecto al diagnóstico para la inserción profesional, históricamente hubo bastante desinterés por conectar el diagnóstico y la orientación con los procesos de transición e inserción profesional que estuvieron más preocupados por las circunstancias y aspectos económicos y sociales que por las experiencias personales. Los sujetos implicados en la exploración profesional propia y del contexto que los rodea poseen una mayor conciencia de sus valores, aspiraciones y competencias, efectúan elecciones laborales más congruentes con sus preferencias, tienen un mayor conocimiento de sus posibilidades de inserción ocupacional y desarrollan más sus capacidades de transición de tal manera que la inserción profesional es directamente proporcional al comportamiento efectuado antes y durante los procesos de transición al trabajo.

Actualmente existen diferentes teorías para explicar la inserción profesional como las de ajuste, aprendizaje social, desarrollo evolutivo (Savickas, 1999) y la social-cognitiva de Lent y Worththington (1999) que fue formulada inicialmente en 1994 y que dentro del modelo cognitivo conductual genera muchas expectativas en el contexto del desarrollo profesional. La perspectiva socio-cognitiva representa hoy en día un enfoque comprensivo desde el cual se deben planificar los procesos de diagnóstico y acción orientadora en el ámbito profesional.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES SOCIALES: VALORACIÓN DIAGNÓSTICA

El concepto de necesidad debido a su prestigio emocional ha padecido un proceso elevado de acumulación semántica.

Uno de los aspectos más controvertidos del lenguaje de las Ciencias Sociales es el uso de ciertos términos con un peso emocional alto que puede difuminar el concepto real que puedan tener y esto sucede especialmente con el término necesidad. Esto origina una consecuencia, un concepto interesante por su proyección polisémica pero con el inconveniente de utilizarse de un modo indiscriminado en diversas argumentaciones.

Entre los autores célebres que se han preocupado por un análisis pormenorizado del término necesidad figuran Rousseau en el siglo XVIII, Hegel y Marx en el XIX y Heller, Baudrillard y Habermas principalmente en el XX. Es uno de los nucleares del pensamiento social, pudiendo afirmarse que es un postulado de la teoría social en la idea de que cualquier modo de aquél debe poseer su teoría de las necesidades.

Los contextos teóricos desde una posición crítica en los que se plantea más profundamente el concepto de necesidad se generan en la década de 1970 en diferentes sectores intelectuales, con autores de la escuela de Budapest con Heller (1978) a la cabeza, de la francesa de la sociedad de consumo sobre todo Baudrillard (1979), la teoría económica y política de autores ingleses como Lebowitz, la filosofía angloamericana con enfoques próximos a las posiciones analíticas como Wiggins (1987), las aportaciones de Habermas (1987),

Entre las corrientes teóricas convencionales sobre el análisis de necesidades figuran autores como Malinowski (1970), Maslow (1975), enfoques deudores de Maslow basados en la psicología de las organizaciones, con la escuela de Harvard, con Mayo a la cabeza que estudia la individualización de las necesidades, continuada por otros autores como Argyris con su diferenciación entre necesidades expresadas y encubiertas o reprimidas.

2.1. Sentidos de carencia, escasez y aspiración

El término necesidad posee dos aspectos referenciales ligados lógicamente, uno de carácter negativo y es la existencia de limitaciones o carencias y otro positivo que es el de las aspiraciones.

Lo realmente necesario es aquello de lo que no se puede carecer de tal modo que la necesidad debe definirse por una carencia percibida lo que representa la existencia de valores y finalidades.

Jervis (1981) define las necesidades en función de carencias para una persona y hace de la vivencia de ella la relación entre necesidades y deseo.

Galbraith (1992) desarrolló el concepto de satisfacción a la luz de la teoría de la «demanda del consumidor» y sostiene que a medida que se satisfacen más necesidades no disminuye su urgencia de un modo claro pues aparecen nuevos deseos de orden psicológico que nunca son satisfechos totalmente.

Adam Smith (1723-1790) ofrece un ejemplo tradicional del enfoque de necesidades en términos de carencia al tratar particularmente la temática de la pobreza como modelo de la situación de necesidad.

El concepto de carencia de A. Smith le permite agrandar el tratamiento de las necesidades a una dimensión colectiva para sacar no conclusiones políticas sino éticas.

La concepción de carencia se mejora ampliándola con el término de «desigualdad social» en su orientación marxista y de «falta» en su noción analítica.

Un criterio alternativo es pues interpretar la necesidad como lo indispensable desde un criterio de desigualdad, inicialmente fijado a partir de la teoría de clases de Marx.

El agrandamiento del campo semántico de la «necesidad» facilita una comprensión mejor en la idea de rebasar el individualismo de la interpretación de lo que es una reali-

dad carencial y a la vez superar el subjetivismo y el empirismo de enfoques académicos principalmente.

Este nuevo significado del término necesidad permite interpretar que éste no puede identificarse únicamente con la ausencia de bienes o con la carencia de servicios que consumir o de acceso a ellos, sino que las necesidades tienen que identificarse con las relaciones sociales y con la dinámica relacional.

Las necesidades no se dan a priori sino que se generan y se determinan por modos específicos de vida, son necesidades sociales.

Respecto a la aspiración entendida como necesidad se suele describir relacionada con el deseo por la persona de elección de su propio destino a través de la realización de sus aspiraciones.

2.2. Necesidades reales e inducidas

Cuando la persona está libre de influencias externas se puede decir que tiene las necesidades reales, en contraste con las inducidas (necesidades falsas).

En síntesis la principal postura en la teoría de las necesidades es que éstas dependen de la sociedad. La forma sociocultural, contextual, de las mismas, muestra la pluralidad de referencias en cada una de ellas, lo que permite asegurar que cada una debe interpretarse desde el complejo de necesidades.

2.3. Necesidades básicas y procesos relacionados

Galtung (1980) diferencia cuatro necesidades básicas, deudora de la idea tradicional de «necesidades humanas básicas» no jerarquizadas y sustituidas por procesos de definición de prioridades para cada comunidad.

Diferencia entre necesidades materiales y no materiales como distinción metodológica para clarificar los marcos referenciales sobre las necesidades sin pretender jerarquizarlos.

Galtung distingue entre cuatro necesidades básicas con sus respectivos ámbitos específicos, de las que dos se hallan relacionadas con actores sociales cuya capacidad y motivaciones pueden satisfacer u obstaculizar la satisfacción de necesidades personales o sociales y otras dos dependen de procesos estructurales de satisfacción.

CUADRO 1
NECESIDADES BÁSICAS

<i>Dependencia</i>	Actores Sociales	Estructuras
<i>Necesidades</i>		
Materiales	1. Seguridad (violencia)	3. Bienestar (misericordia)
No materiales	4. Libertad (represión)	5. Identidad (alienación)

Las necesidades del modelo 1 son de supervivencia que evitan la violencia personal (tortura) y la colectiva (guerras).

Las de modalidad 2 son necesidades de alimentación, abrigo, asistencia sanitaria, educación, etc., que evitan la miseria.

Las necesidades del tipo 3 están relacionadas con la libertad de elección y expresión y evitan la represión.

Las del modelo 4 son las necesidades de pertenencia mediante la familia, el trabajo, ocio, grupos de pertenencia ... y evitan la alienación.

Existen procesos de interrelación vinculados a los cuatro marcos presentados que generan especificaciones en forma de necesidades. El partir de los procesos posibilita análisis específicos que integran la comprensión de las necesidades en la más general de las relaciones y actividades sociales.

Entre los tipos de procesos estructurales e interrelacionados de expresión de necesidades figuran:

1. Reproducción de la especie humana.
Referentes a la continuidad de la Historia humana.
2. De producción de la existencia.
Relativos a la continuidad de la vida que implican diversos modos de dependencia social.
3. Reproducción de la fuerza de trabajo.
4. Distribución regulada de las condiciones favorables y de los servicios y bienes generados.
5. Creación y mantenimiento de ambientes favorables para la propia existencia.
6. Comunicación, simbolización y abstracción.
Representan una comunicación coherente del contexto humano-social pero también se configuran sobre el desarrollo del pensamiento abstracto que permitirá seguidamente acceder a nuevos significados.
7. Socialización.
Se desarrollan a lo largo de la vida en comunidad teniendo en cuenta la dependencia del ámbito social, y comprenden la relación en la familia, la participación en grupos sociales diversos, el sistema educativo,
8. Regulación de las relaciones interpersonales y entre grupos.
Referentes a la reducción o control de las dinámicas sociales así como al mantenimiento de sistemas sociales.
9. Constitución de la identidad personal y colectiva.
Relativos al autorreconocimiento y reconocimiento externo, es decir, a la identidad individual y a la colectiva de una comunidad.
10. Innovación y promoción.
La fractura en los diferentes procesos repercute en el complejo de necesidades expresándose como conflictos.

3. MODELOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

El término modelo se utiliza para referirse a un marco conceptual de diseño e implementación del proceso de diagnóstico de necesidades con inclusión de estrategias de recogida y análisis de datos y de establecer unas prioridades determinadas.

No existe un modelo conceptual de diagnóstico de necesidades universalmente aceptado, si bien existen diferencias de unos respecto a otros. La elección de un modelo concreto de diagnóstico debe adecuarse a la situación específica de referencia y según un esquema secuencial básico de actuación.

En el marco socioeducativo uno de los más utilizados es el modelo de *resolución de problemas* basado en las investigaciones de Kaufman (1982, 1988). Se fundamenta en el análisis de las discrepancias entendidas como diferencias entre lo real y lo ideal.

La finalidad de este modelo es explorar los problemas principales percibidos por los destinatarios de la acción diagnóstica para que las intervenciones consiguientes se orienten principalmente a proveer estrategias que posibiliten su resolución.

El modelo de Kaufman (1988) gira alrededor de las organizaciones y es un proceso complejo en el que desempeña un papel importante el diagnóstico de necesidades.

En la determinación de necesidades surgen los elementos siguientes:

- 1º. Participantes en la planificación: realizadores, destinatarios.
- 2º. Discrepancias entre lo que es y lo que debería ser: Contextos, entradas, procesos y productos con los resultados finales.
- 3º. Priorización de necesidades con las fases siguientes:
 - a) Toma de decisión de planificar una organización social determinada.
 - b) Identificación de síntomas de problemas.
 - c) Determinación del ámbito de la planificación de la organización elegida.
 - d) Identificar los recursos y procedimientos de diagnóstico de necesidades, seleccionar los idóneos y lograr la participación de los interesados en dicha planificación.
 - e) Determinar las condiciones existentes y las requeridas.
 - f) Conciliar las posibles discrepancias existentes entre los participantes en la planificación seleccionada.
 - g) Asignar prioridades entre las discrepancias y elegir aquéllas a las que se les vaya a aplicar una acción social determinada.
 - h) Garantizar que el proceso de diagnóstico de necesidades sea un sistema constante.

Un segundo modelo de diagnóstico de necesidades se fundamenta en las *carencias e insuficiencias* y se dirige a detectar las deficiencias que se presenten en contextos en riesgo de exclusión social que dificultan una intervención eficaz.

Es preciso en este modelo diagnosticar los factores y dimensiones que determinan las limitaciones y déficits observados con el objeto de elaborar estrategias que posibiliten la acción social en función de las necesidades adecuadamente seleccionadas y priorizadas y tomar decisiones sobre la asignación de los recursos humanos y materiales respectivos.

Las cuestiones que orientan las pautas de actuación en el marco de este modelo son las siguientes:

- 1ª. ¿Quién desea diagnosticar las necesidades?
- 2ª. ¿Por qué se quiere realizar la exploración?
- 3ª. ¿Cual es el alcance (sujetos, contenidos, procesos, ...) del diagnóstico?
- 4ª. ¿En qué necesidades nos basamos y en que nivel de éstas?
- 5ª. ¿Qué datos e informaciones podemos recoger para nuestros propósitos?
- 6ª. ¿Que métodos y fuentes se pueden utilizar para la recogida de la información?
- 7ª. ¿Cuáles son las limitaciones e inconvenientes para obtener los datos y la información precisa?
- 8ª. ¿Cuáles son los recursos personales y materiales de que se dispone?
- 9ª. ¿Qué problemas y situaciones se esperan resolver con el diagnóstico de necesidades?

Hays (1977) desde este modelo describe un proceso para orientar el diagnóstico de necesidades en el marco socioeducativo y señala las siguientes etapas:

- 1ª. Lograr un compromiso inicial de los sectores interesados (personas, colectivos, instituciones, ...) para efectuarlo.
- 2ª. Clarificar el propósito y la orientación del estudio sobre dichas necesidades.
- 3ª. Diseñar el proceso de exploración de ellas.
- 4ª. Recogida y análisis de los datos e información obtenida.
- 5ª. Presentación de los resultados a los destinatarios y audiencias elegidas.
- 6ª. Enjuiciar y valorar las evidencias obtenidas.
- 7ª. Diseñar la mejora de las acciones sociales programadas.

Walz y otros (1981) elaboraron una Guía para el diseño del diagnóstico de necesidades efectuado en USA y que consta de tres partes esenciales: Preparación, implementación y aplicación.

Sanz Oro (1990) describe la guía para el diseño del diagnóstico de necesidades de Illinois y que consta de los elementos siguientes:

A. Preparación

- a) Determinar los elementos nucleares del diagnóstico de necesidades.
- b) Clarificar los motivos para dicho análisis.
- c) Realizar una aproximación inicial a las necesidades de los destinatarios.
- d) Describir las personas y colectivos sociales objeto del estudio correspondiente.
- e) Identificar otras variables.
- f) Planificar el diseño general de la exploración respectiva.
- g) Desarrollar el plan de acción.
- h) Resumir los acuerdos expresos que se tendrán en cuenta en el proceso del diagnóstico de necesidades.

B. Implementación

- a) Adquisición de los recursos e instrumentos necesarios.
- b) Recogida de datos.
- c) Análisis y síntesis de los datos obtenidos.
- d) Presentación de los resultados.

C. Aplicación

- a) Conclusiones
- b) Ayudar a realizar una buena utilización de los resultados.

El tercer modelo del diagnóstico de necesidades es el orientado hacia el *deseo de mejora de las acciones de inclusión social* y especialmente del *desarrollo de los profesionales que colaboran en ellas*.

Se parte aquí de la consideración de que las acciones sociales son un proceso de interacción donde sus agentes mediante la reflexión sobre su práctica revisan su trabajo con la finalidad de detectar las insuficiencias y consecuentemente mejorar sus habilidades de intervención social.

La hipótesis principal sobre la que se apoya este modelo es que el profesional de la acción social inclusiva puede y debe aprender continuamente y mejorar a través de la reflexión respecto a la experiencia de su propia actuación en contextos de riesgo de exclusión social.

De acuerdo con Oldroyd (1991) el diagnóstico de necesidades considerado como base del desarrollo de los profesionales de la acción social debe considerar los aspectos siguientes:

- 1º. Existencia de vínculos estrechos entre el desarrollo profesional de los agentes de inclusión social y la mejora en los procesos correspondientes.
- 2º. Es esencial que los profesionales de los servicios sociales se hallen implicados en el proceso de detección de necesidades. Si ésta se realiza adecuadamente puede generar la reflexión profesional (percepción del agente reflexivo) que se da especialmente cuando va ligada a una concienciación sobre la conveniencia de una revisión de la organización y el funcionamiento de las instituciones de inclusión social, las tareas de intervención, el enfoque innovador de la actuación profesional,
- 3º. Discrepancia existente entre los resultados reales y los deseados o requeridos, facilitada por el diagnóstico de necesidades respectivo.
- 4º. La identificación y la exploración de necesidades debe generar propuestas de decisión sobre las prioridades de la acción social correspondiente.

Como señala Hewton (1988) el diagnóstico de necesidades exige algo más complejo que una simple recogida y recopilación de datos y de información.

La detección de necesidades en este modelo diagnóstico debe ser una tarea compartida entre los responsables de la formación de los profesionales de la inclusión social y estos mismos a través de un proceso continuo de reflexión sobre la práctica de la integración social que es fundamental para la identificación de las necesidades de un modo colaborativo.

El reto para los responsables de la exploración de necesidades en los Servicios de Integración Social es ayudar a los profesionales de estas instituciones a localizar donde se sitúan sus habilidades y destrezas actualmente y donde deberían estar. De esta manera el agente de inclusión social según Robins y Cavadini (1991) posee también la responsabilidad de identificar y reconocer sus propias necesidades.

Según Oldroyd (1991) hay diferentes tipologías de necesidades de formación continua en el ámbito de la acción social, como son las de adquirir nuevas competencias para responder adecuadamente a situaciones también novedosas como las que generan las demandas de la sociedad y la conveniencia de progresar en el trabajo actual, así como la de promocionar en la propia carrera profesional como expresión importante de satisfacción y éxito laboral.

El cuarto modelo teórico es el del *diagnóstico de necesidades como instrumento para el cambio y excelencia de la intervención social*.

Este modelo propugna la conveniencia de que las instituciones y servicios sociales deben ser receptivos para que puedan auscultar y anticipar los cambios y desarrollos que a su vez forman parte de los procesos de acción social sin eludir el rumbo y la orientación hacia donde debe canalizarse dicho desarrollo, en función de las necesidades sociales.

El diagnóstico de necesidades para que alcance la excelencia debe realizarse en las condiciones siguientes:

- 1ª. Un ambiente favorable en el cual los profesionales del ámbito social consideren que es factible incidir en las instituciones correspondientes y en ciertas medidas de la política institucional en el marco de la acción social.
- 2ª. Unos modelos y estrategias claras de acción diagnóstica y de intervención orientadora.
- 3ª. La exploración de necesidades debe efectuarse para propiciar y ayudar en el desarrollo social y no sólo para mitigar las insuficiencias existentes.

Las prioridades y acciones sociales por parte de las instituciones y de la Administración se basarán en los resultados de la valoración diagnóstica.

Además de los modelos descritos de diagnóstico de necesidades existen otros provenientes de los ámbitos de la intervención social y formación, como son:

a) *Modelo de Cox (1987)*

Este autor vincula el diagnóstico de necesidades con la solución de problemas comunitarios y elabora una guía para su resolución que comprende los elementos siguientes:

- a) La institución objeto del análisis.
- b) El profesional encargado de la resolución del problema.
- c) Cómo se presentan las dificultades para el profesional y los implicados en ellas.
- d) Contexto social del problema.
- e) Características de las personas integradas en el mismo.
- f) Formulación y priorización de los objetivos exploratorios.

- g) Estrategias y tácticas a utilizar.
- h) Evaluación.
- i) Modificación, finalización o transferencia del problema objeto del diagnóstico correspondiente.

b) *Modelo de Mckillip (1989)*

Las etapas de éste son las que siguen:

- 1º. Identificación de los destinatarios.
- 2º. Describir la población objeto del diagnóstico de necesidades.
- 3º. Detección de necesidades y descripción de los problemas de los destinatarios objetivo y las posibles soluciones.
Se emplean habitualmente aquí diversas fuentes informativas.
La identificación de necesidades debería incluir información sobre las expectativas de los posibles resultados, sobre los logros actuales y sobre los gastos y el impacto de las soluciones.
- 4º. Valoración de las necesidades una vez identificados los problemas y sus posibles soluciones en las cuestiones siguientes:
¿Cuáles son los más importantes para los destinatarios?
¿Cuáles son los más relevantes para la organización social correspondiente?
¿Cómo se van a integrar los múltiples y conflictivos indicadores?
- 5º. Comunicar los resultados de la exploración de necesidades a todos los interesados en ello.

4. VALORACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO-LABORAL: ASPECTOS

El diagnóstico profesional suele efectuarse con personas o grupos con finalidades de selección de personal, inserción laboral o desarrollo profesional que poseen en común el análisis predictivo de conductas futuras en el trabajo, con el objeto de intervenir en los procesos y resultados de las organizaciones profesionales en aspectos como la efectividad, el crecimiento, la productividad, motivación, satisfacción personal y ocupacional, etc.

La evaluación empleada en los procesos de los estudios y carreras se concreta finalmente en una acreditación o título académico basado en las competencias formativas de los graduados en dominios de la especialidad cursada.

En diversas profesiones las personas precisan de una credencial académica (título universitario generalmente) dada por las Universidades para ejercer una determinada ocupación (por ejemplo químico, economista, etc.). En algunas profesiones además del título académico se precisa de una autorización colegial (por ejemplo en las profesiones de abogado, arquitecto, etc.) otorgada por un Colegio Profesional.

La evaluación profesional se realiza también en las empresas y organizaciones sociolaborales para otras situaciones de trabajo como son los problemas de conductas psicopatológicas (acoso laboral), para el desarrollo personal y profesional como parte

de los programas de formación continua y planes de promoción en el empleo, en los que se valoran las características psicológicas de los intereses, valores, personalidad, preferencias, motivación y estilos de trabajo laboral.

La evaluación profesional representa utilizar la información obtenida para ayudar a las personas en la toma de decisiones tanto personales como ocupacionales. El contenido puede abarcar diversos dominios y áreas como son saberes, habilidades, valores y actitudes.

Por otra parte, además del contenido de lo que se va a valorar, existe un contexto en el que las evaluaciones son realizadas y que puede variar ampliamente como puede ser las de personas que están ya empleadas en una cierta organización sociolaboral (empresa, taller, ...) respecto a candidatos que son buscados fuera de ésta.

También varía la situación de las posibles personas a seleccionar para un puesto laboral especializado o no especializado.

Asimismo en algunas situaciones los trabajadores no especializados son seleccionados bien porque una ocupación concreta no requiere unos conocimientos específicos o porque una empresa determinada posee un plan de formación concreto al que se accede una vez efectuada la selección del personal respectivo.

En otros casos los trabajadores especializados se buscan con el deseo de que puedan realizar inmediatamente un trabajo que exige una formación específica.

Además, los objetivos de los procedimientos de selección de trabajadores son diferentes si la finalidad del sistema de elección es predecir la actuación inmediata del sujeto o si el interés es a un plazo más largo (asignación de un empleo de varios años en el extranjero por ejemplo).

Con respecto a las pruebas e instrumentos de evaluación a utilizar son distintas y así en ciertos casos la información es usada de un modo estandarizado y los candidatos son elegidos en un orden, de mayor a menor calificación. En otras situaciones la información de una prueba o pruebas se integra con otras y con otros juicios para formar una valoración conjunta de los candidatos.

Referente al proceso de validación de la evaluación en ambientes sociolaborales la inferencia esencial que se extrae de las valoraciones de las pruebas, en la mayoría de las solicitudes profesionales, es la predicción, de modo que el usuario de la misma desea realizar una inferencia de los resultados de los instrumentos relativos a la conducta en la actividad laboral en el futuro o a los resultados ocupacionales.

El establecimiento de esta inferencia predictiva demanda que se atienda a dos ámbitos: el del comportamiento profesional o el resultado del interés por el trabajo (el criterio). El evaluar la utilización de una prueba para una decisión laboral puede percibirse como la comprobación de la hipótesis de un vínculo entre esos dominios.

De un modo operativo hay muchas maneras de comprobar la hipótesis y ello se puede observar en el siguiente gráfico:

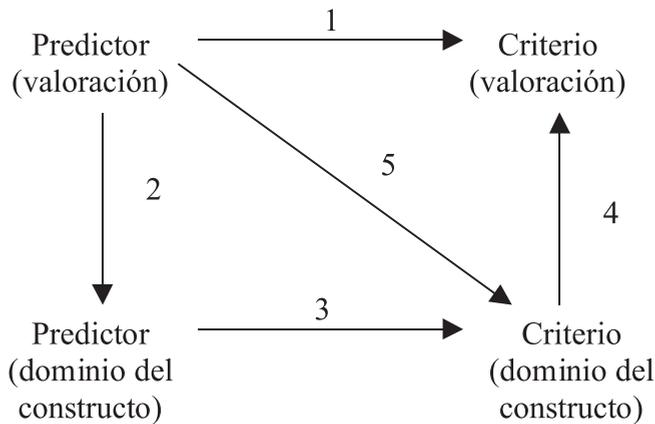


Figura 1
Diagrama de comprobación de la hipótesis

El diagrama distingue entre el dominio del constructo del predictor y la valoración del predictor y entre el dominio del constructo criterio y la valoración del criterio.

Un dominio del constructo predictor es definido especificando el grupo de comportamientos incluidos bajo un cierto constructo particular (por ejemplo el razonamiento especial, la rapidez de la ejecución, etc).

De un modo similar un dominio del constructo criterio especifica el grupo de comportamientos laborales o resultados del trabajo que se incluirán bajo un registro de elaboración particular (por ejemplo el resultado de tareas ocupacionales, el equipo de trabajo, la atención laboral, los logros del trabajo en su conjunto, etc.)

Las valoraciones del predictor y el criterio son intentos de operativizar estos dominios.

Respecto a los principios a considerar en la utilización de las pruebas de valoración es preciso tener en cuenta que la finalidad principal de los instrumentos empleados en evaluación profesional es la predicción lo más precisa posible de los comportamientos profesionales o los resultados laborales, siendo consciente que existen limitaciones del nivel en que tales criterios pueden predecirse con exactitud y fielmente; la predicción perfecta es un fin inalcanzable.

Entre las limitaciones se puede considerar en primer lugar que la conducta en el trabajo está influenciada por diversos factores organizativos y extraorganizativos como son el nivel de formación de las personas, el entrenamiento y apoyo supervisor, los cambios en la planificación laboral, las modificaciones en la estructura y sistemas organizativos, las transformaciones en las responsabilidades familiares, etc.

En segundo término los comportamientos laborales están influenciados además por una amplia variedad de características personales, incluyendo los conocimientos, habilidades, actitudes, personalidad, etc.

En tercer lugar existen errores de medición que ocurren siempre en valoraciones de criterio y en pruebas bien elaboradas.

Por todo esto los sistemas de evaluación no pueden ser emjuiciados como un estándar de predicción perfecta sino más bien en función de comparaciones con procedimientos alternativos que se encuentren disponibles.

El juicio profesional, informado por el conocimiento investigador relativo al nivel de precisión del predictor referente a las opciones existentes debe tenerse muy en cuenta en las decisiones que se adopten sobre el empleo de pruebas de diagnóstico profesional.

Frecuentemente las decisiones sobre la utilización de las pruebas de evaluación ocupacional se hallan influenciadas por aspectos adicionales como son la utilidad (coste-beneficio), los juicios de valor sobre la importancia relativa de la selección de instrumentos que valoren el dominio de un criterio sobre otros, la disponibilidad y trabajo de corrección de los procedimientos de valoración alternativos, los requisitos normativos para el empleo de pruebas, los aspectos sociales, etc. . En cualquier caso los valores de la organización sociolaboral en cuestión juegan un rol importante en el momento de decidir por la utilización de unos instrumentos determinados.

5. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA EXPLORACIÓN PROFESIONAL Y DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN ESTA

Los estudios sistemáticos del proceso de diagnóstico y exploración profesional comienzan en 1960 y los primeros instrumentos evaluadores fueron síntesis de fuentes de información elaboradas sobre la persona a partir de entrevistas estructuradas o cuestionarios como el «Career Pattern Study» de Super y Overstreet (1960).

Posteriormente el inventario de madurez profesional de Super y Thompson (1981) denominado «Career Development Inventory» es otro modelo de diagnóstico profesional. Además Super y Jordaan como ya expusimos son los autores que más contribuyeron inicialmente a la definición del proceso de diagnóstico y exploración profesional.

Referente a la validez de las metodologías utilizadas en estos primeros años fue demostrada suficientemente si bien algunos de los instrumentos diagnósticos citados expresan una percepción muy conductual de la exploración profesional que atendía menos a los factores motivadores y cognitivos del proceso. Debido a ello Stumpf y colaboradores (1983) impulsaron un instrumento de diagnóstico profesional denominado: «Career Exploration Survey» (CES) que es una prueba diagnóstica de exploración profesional que generó un modelo complejo de este constructo de orden jerárquico y constituido por tres componentes fundamentales que son las creencias, comportamientos y reacciones a la exploración sociolaboral y diferentes áreas y dimensiones.

El CES es un cuestionario multidimensional integrado por 59 items que en su versión original se adapta al modelo de Stumpf y otros (1983) y pretende diagnosticar la conducta de exploración ocupacional según tres componentes (creencias, proceso y reacciones). La forma de respuesta es del tipo Lickert y trata de diagnosticar seis tipos de creencias, siete dimensiones del proceso y tres reacciones a la exploración.

Respecto a la adaptación al contexto español, la versión empleada para realizarla fue la de Blustein (1988) y la traducción y acomodación fue efectuada por Donoso y otras (1994), reduciendo el número de cuestiones originales de 59 a 50.

La escala de conducta exploratoria (ESCE) fue publicada por Rodríguez Moreno (1999) y en el estudio de Donoso y otros (2000) se concreta la validación de la escala

adaptada. Taveira (1997) realizó también una versión portuguesa del CES de 53 cuestiones en total.

Las investigaciones efectuadas demuestran la adecuación del CES (Career Exploratory Survey) para el diagnóstico de la exploración profesional de gran relevancia en los procesos de transición e inserción sociolaboral.

Otro instrumento de diagnóstico profesional ampliamente utilizado es el Sosia que valora las competencias personales y sociales en contextos sociolaborales.

Las necesidades de diagnóstico en el ámbito ocupacional evolucionaron mucho y en los últimos años se observa un interés creciente por diagnosticar factores ligados con el desempeño profesional como son los valores, actitudes, motivaciones y sobre todo las competencias. La gestión moderna de los recursos humanos basados en competencias profesionales representa un constructo complejo que integra valores, habilidades, actitudes, capacidades, intereses, etc., que estén más relacionados con la actividad de cada persona en el ámbito sociolaboral.

Sosia es un instrumento que intenta responder a las necesidades y demandas en el ámbito del diagnóstico de las competencias profesionales y se fundamenta en el empleo de tres inventarios de Gordon, editados inicialmente en Francia por «Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée» y posteriormente por TEA en España y son el PPG-IPG (Perfil e Inventario Personal de Gordon) que diagnostica nueve rasgos de la personalidad del sujeto; el SIV (Cuestionario de valores interpersonales) que evalúa seis valores de este tipo y el SPV (Cuestionario de Valores Personales) que estima seis valores de carácter personal (Gordon, 1998).

La combinación de las cuestiones de los tres inventarios descritos permitió construir un instrumento que es el Sosia y que integra los valores con los rasgos de la personalidad y define a través del análisis factorial diversos estilos de comportamiento sociolaboral.

Los valores son elementos motor y fuente de motivación que inspiran las conductas de la persona en el trabajo y el entorno sociolaboral posibilita o dificulta la satisfacción por el logro de determinados objetivos. En el Sosia se realiza un diagnóstico combinado de valores y dimensiones personales que se adapta a las técnicas innovadoras de gestión de los recursos humanos basados en competencias profesionales. Los 21 factores de la prueba se agrupan en cuatro ejes principales y generan cuatro de segundo orden que expresan cuatro estilos principales de afrontar el ámbito profesional.

Sosia se aplica a través de un sistema informático que posibilita obtener al final de la prueba los resultados de la persona diagnosticada individualmente para poder utilizarlos posteriormente en entrevistas, dinámica de grupos, cursos de formación, etc.. Los valores y rasgos de personalidad del Sosia se agrupan en cuatro ejes para facilitar la interpretación de resultados y son: Dimensiones personales: Cinco en total; Aspiraciones (cinco valores); Trabajo (dos instrumentos y cuatro valores); Intercambios (dos rasgos y tres valores).

Mediante el análisis factorial de componentes principales del Sosia surgen cuatro factores de segundo orden, definidos por valores y rasgos referidos a cuatro estilos de conducta profesional y son el de organización y estructura (con dos rasgos de personalidad y cinco valores); el de poder y actividad (cuatro rasgos de personalidad y dos

valores) el de apertura y estabilidad (cinco rasgos de personalidad) y el de altruismo y convicciones (seis valores).

El instrumento consta en total de 98 ítems y posee dos partes. La primera abarca 38 cuestiones en grupos de cuatro frases cada una y se deben elegir dos: la que considera que mejor describa a la persona que es diagnosticada y la que menos se ajuste a su modo de ser. En la segunda parte de la prueba que comprende 50 ítems (del 39-98) se seleccionan también dos frases, la más importante y la menos en grupos de tres frases en cada ítem.

Los estudios realizados de las dos pruebas analizadas (CES y SOSIA) demuestran la adecuación de la primera para el diagnóstico de la exploración profesional y la segunda para la evaluación diagnóstica de los valores y competencias sociolaborales. Ambos constructos poseen gran relevancia en los procesos de transición, inserción y desarrollo profesional.

El análisis del CES muestra la importancia de diferenciar la dimensión cognitiva (creencias y opiniones), la conductual (procesos exploratorios) y la afectiva (reacciones) en la exploración profesional, tanto en el diagnóstico como en la consiguiente acción orientadora.

Los efectos del diagnóstico y exploración profesional fue comprobado en los constructos siguientes: Satisfacción y realización profesional (Jordaan y Super, 1974); madurez vocacional (Crites, 1973); percepción profesional de futuro (Savickas, 1990); progreso en la toma de decisiones (Blustein, 1989); cristalización del autoconcepto (Blustein, 1988); motivación para el desarrollo profesional; autoeficacia de la toma de decisiones profesionales (Urakami, 1996) y en la interacción de elementos motivacionales y personales (individuales y sociales) en un modelo comprensivo (Lent y colaboradores, 1999, 2000).

Para el diagnóstico de las competencias personales y sociales en contextos profesionales se puede aplicar la prueba del Sosia.

Las respuestas se agrupan alrededor de los cuatro ejes principales: Dimensión personal, aspiraciones, valores laborales y personalidad en el trabajo e intercambio social y cuatro estilos de comportamiento profesional: organización, poder y actividad, apertura y estabilidad y altruismo y convicciones.

6. INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DIAGNÓSTICA EN ÁMBITOS PROFESIONALES

Las necesidades de diagnóstico psicopedagógico especialmente en el marco laboral y en la actividad profesional han evolucionado progresivamente en los últimos lustros y especialmente en estos últimos tiempos.

En la década de 1960 se solicitaba fundamentalmente diagnosticar capacidades y más concretamente aptitudes espaciales, mecánicas, destrezas manuales, habilidades administrativas y otros factores específicos vinculados a actividades manuales y operativas. Posteriormente se enfatizó la evaluación de habilidades mentales superiores (inteligencia general, flexibilización cognitiva, capacidad de aprender, etc.).

Además sin perjuicio del interés por el diagnóstico de determinadas capacidades intelectuales se desarrolló la preocupación por la evaluación de las dimensiones de la personalidad (Padilla, 2002).

CUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO EN ESCENARIOS PROFESIONALES Y SOCIALES

Denominaciones	Características													
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección	Planilla	Dimensiones	Distribución	Otros aspectos
Aptitudes básicas Informáticas	ABI	M. Victoria de la Cruz	Aptitudes para trabajo informático	Colectiva	56 minutos	A partir de 16 años							TEA	6 pruebas
Batería para la actividad comercial	BAC	N. Sosiedelos	Seis rasgos	Colectiva	50/60 minutos	Adolescentes y adultos						Capacidad intelectual, orientación espacial, rapidez perceptiva.	TEA	120 ítems en 6 pruebas
Batería de conductores	BC	J.L. Fernández Seara	Aptitudinales y caracterológicos	Colectiva	60 minutos	Adultos							TEA	3 pruebas de aptitudes y 1 cuestionario de personalidad
Test de destreza en el manejo de herramientas		Bennett	Eficacia en el empleo de herramientas	Individual	Variable	Adolescentes y adultos							TEA	Prueba manipulativa
Batería de operarios	BO	TEA Ediciones	Aptitudes en la realización de tareas profesionales	Colectiva	27 minutos	A partir de 16 años						Aptitud mecánica y espacial, comprensión mecánica, inteligencia.	TEA	3 pruebas (doblado de papel, capacidad mental y palancas)
Batería de Pruebas de Admisión	BPA	N. Sosiedelos	Aptitudinales básicos en numerosas tareas auxiliares de tipo administrativo	Colectiva	19 minutos el BPA-1 14 minutos el BPA-2	A partir de 16 años							TEA	2 ítems
Batería de Subalternos	BS	TEA Ediciones	Aptitudes básicas para el trabajo subalterno	Colectiva	23 minutos	A partir de 16 años							TEA	3 pruebas (C-1, Consernames-C y COE-1)
Batería de Ineses Administrativas Revisada	BTA-R	TEA Ediciones	Aptitudes de mayor influencia en el trabajo administrativo	Colectiva	57 minutos	Adolescentes y adultos							TEA	2 cuadernillos independientes que agrupan las pruebas
Cuestionario de Intereses Profesionales	CIPSA	J.L. Fernández Seara y F. Andrade	Estructura diferencial y jerarquización (social y económica) de intereses vocacionales en diversas áreas laborales	Colectiva	30 minutos	A partir de los 13 años							TEA	Realización de un mapa general de intereses
Escalas de Apreciación del Estés	EAE	J.L. Fernández Seara y M. Mijangó	Incidencia e intensidad con que situaciones estresantes afectan a la vida del sujeto	Colectiva	20 minutos cada escala	Adolescentes y adultos							TEA	4 escalas

Denominaciones	Características										Distribución	Otros aspectos		
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección			Planilla	Dimensiones
Escala de Habilidades Sociales	EHS	E. Gismero	Aserción y habilidades sociales	Individual o colectiva	10-15 minutos	Adolescentes y adultos	De población general: varones y mujeres, adultos y jóvenes	088	Constructivo: 0,64-0,88	Manual	Si	Autoexpresión, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de estado, decir NO y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar	TEA	Explorar la conducta del sujeto y su relación con las habilidades sociales
Escalas de Clima Social	FES-WES-CES-CES		Clima social en la familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centros escolares	Individual y colectiva	20 minutos cada escala	Adolescentes y adultos	Baremos para cada escala	Test-retest: FES: 0,78 WES: 0,76 CES: 0,82 KR-20: FES: 0,71 WES: 0,78 CES: 0,80 CIES: 0,65	Criterial y análisis factoriales	Manual	Si	Familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centro escolar		Evalúa características socio-ambientales
Test de Aptitudes Administrativas-II	GCT	The Psychological Corporation Staff	Capacidades más influyentes en la realización eficaz del trabajo administrativo	Colectiva	47 minutos	A partir de 14 años						Aptitudes burocráticas, numéricas y verbales	TEA	Aprecia las cualidades fundamentales para el desempeño de funciones clásicas de oficina
Inventario de intereses y Preferencias Profesionales	IPP	M. V. de la Cruz	Intereses en 17 campos de actividad profesional, teniendo en cuenta profesiones y áreas	Colectiva	30-60 minutos	Adolescentes y adultos	Baremos de escolares de EGB, BUP y COU (EP, ESO y Bachillerato)	0,45-0,84	Buenas V. de contenido y V. aparente	Mecanizada y manual	Si	Preferencias en 17 campos profesionales	TEA	Incluye profesiones y actividades incorporadas recientemente al mundo laboral
Inventario de Personalidad de los Vendedores	IPV	Centre de Psychologie-Applique	9 rasgos primarios de la personalidad de los vendedores: 2 factores Gales, y otro de Disposición General para la venta.	Colectiva	40 min.	Adolescentes y adultos							TEA	87 elementos
Registro de Preferencias Vocacionales	KUDER-C	G.F. Kuder	Intereses en 10 campos: Aire libre, Mecánico, Cálculo, Científico, Persuasivo, Artístico, Literario, Musical, Asistencial y Advo.	Colectiva	30-60 min.	Adolescentes y adultos	Secundaria y universidad.	086					TEA	500 actividades en grupos de 3

Denominaciones	Características											Distribución	Otros aspectos	
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección	Planilla			Dimensiones
Escala de Motivaciones Psicosociales	MPS	J.L. Fernández Seara	Factores y componentes de las motivaciones en el mundo laboral.	Colectiva.	20-30 min.	Adultos	Baremos para cada motivación. Población general.	Test-retest: 0.53-0.83. Pares/impares: 0.52-0.71	Análisis factorial: >0.30. V. concurrente con el MAE de Pelechano: 0.14-0.38	Manual.	SI		TEA	Evalúa el sistema de motivaciones del sujeto a través de 5 factores
Habilidades en la Negociación	NEGO	P. Pojmaud y G. Galter	Aspectos implicados en la negociación: ascendencia, sumisión, argumentos	Colectiva	20-30 min.	Adolescentes y adultos							TEA	Evaluación a través de situaciones sociales.
Perfil inventario de Personalidad	PPG-PPG	L.V. Gordon	8 rasgos básicos de personalidad y una medida de autoestima.	Individual y colectiva.	20-25 min.	Adolescentes y adultos.	En centiles y puntuaciones típicas para cada sexo en adolescentes y estadísticos básicos en adultos.	0.62-0.89	Concurrente 0.10-0.40 con instrumentos de intereses, aptitudes y hábitos de estudio; 0.2 y 0.38 con el CEP; correlación baja con SPV y SPV.	Manual.	SI	8 rasgos de personalidad	TEA	Se presentan frases en grupos de 4
Resolución de problemas	RP30	N. Sosiedets	Rapidez y flexibilidad para realizar operaciones lógicas.	Individual y colectiva	17 min.	Adolescentes y adultos	En centiles y puntuaciones típicas en una muestra de población gen. de adultos y otra de adolescentes.	Entorno a 0.94	Concurrente: 0.24-0.56 Construcción 0.4-0.5	Manual y mecanizada	SI	Medida de rapidez y flexibilidad para realizar operaciones lógicas	TEA	
Cuestionario de Valores Interpersonales	SV	Gordon	Valores más característicos que facilitan las relaciones con los demás: Estimulo, Conformidad, Reconocimiento, Independencia, Benevolencia y Liderazgo.	Colectiva	15 min.	Adolescentes y adultos.	Muestras de estudiantes y diversos grupos de profesionales, por sexos.	KR-20: 0.79. Gu Likts en: 0.9. Spearman Brown: 0.78	V de constructo con Var. ab. aplicadas de individuales de valores y de personalidad: 0.10-0.36	Mecanizada y manual.	SI	Estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo	TEA	Útil en selección de personal, orientación vocacional y consesp.
Cuestionario de Valores Personales	SPV	Gordon	6 valores personales críticos: Practicidad, Resultados, Variedad, Decisión, Orden y Método y Claridad en la meta a conseguir.	Colectiva.	15 min.	Adolescentes y adultos.	Baremos de adolescentes y adultos.	Crombach: 0.58-0.87. Dos mitades: 0.56-0.87	Construcción: 0.11-0.36	Mecanizada y manual.	SI	Practicidad, resultados, variedad, decisión, orden y método y metas	TEA	Evalúa valores intrínsecos que explican comportamientos de los individuos

Denominaciones	Características										Distribución	Otros aspectos		
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección			Plantilla	Dimensiones
Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos-III	WAIS-III	D. Wechsler y A. Kaufman	Evaluación profunda de la inteligencia en adultos.	Individual.	2 h.	16 a 94 años						CI verbal, manipulativo y total.	TEA	Versión revisada
Sistema Harrington-O'Shea para seleccionar carreras y profesiones	AG-2390		Evalúa intereses, valores y habilidades en busca de la dedicación óptima.			Nivel 1: 8-13 años Nivel 2: 14-90 años							PSYMETEC	6 escalas
Elección de Carrera (R)	PA-5DS (R)		Ayuda al sujeto a encontrar la ocupación que se adapta a sus intereses y habilidades.	Individual o colectiva.	35-45 min.	Adolescentes y adultos							PSYMETEC	Incluye información sobre las ocupaciones con más futuro
Orientación Profesional (E)	PA-5DS (E)		Ayuda al sujeto a encontrar la ocupación que se adapta a sus intereses y habilidades.	Individual o colectiva.	35-45 min.	Adultos							PSYMETEC	Incluye información sobre las ocupaciones con más futuro
CCI 360°	CCI 360°		Evaluación del liderazgo y desarrollo comercial.	Individual y colectiva		Adultos								2 Tests: CEL (mide 16 competencias y 96 comportamientos y destrezas), CAC (11 competencias y 70 comportamientos y destrezas)
Gestión de Competencias	SOSIA	Gontón, L.V, ECPA y TEA Ediciones	Estilos de comportamiento laboral.									Dimensiones personales, aspiraciones, trabajo, intercambios	TEA	Herramienta informatizada de 98 elementos que evalúa 21 competencias genéricas
Comprensión de Órdenes Escritos	COE 1+2	TEA Ediciones	Aptitudes para comprender e interpretar órdenes escritos.	Individual y colectiva.	5 min. la 1ª versión y 9 min. la 2ª	Adolescentes y adultos.	Peones, Mandos medios, Analistas programadores.		Manual	SI		2 Formas de presentación análoga diferenciadas por el contenido temático	TEA	
Instrucciones complejas	IC	M. Yela	Aptitudes para comprender órdenes complejos.	Individual y colectiva.	7min.	A partir de 13 años.						Aptitud para comprender, interpretar y ejecutar rápida y correctamente órdenes complejos	TEA	Instrucciones escritas

Denominaciones	Características											Otros aspectos		
	Siglas	Autores	Resgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Correción	Plan-tilla		Dimensiones	Distribución
Prueba de aptitud mecánica	PALAN-CAS	M. Yela	Aptitud espacial. Comprensión mecánica.	Individual y colectiva.	10min.	Adolescentes y adultos.	Auxiliares administrativos.					Aprueba un cierto aspecto de la aptitud espacial y la comprensión mecánica en poblaciones operarias.	TEA	Presentación de problemas con palancas articuladas
Test Técnico Práctico	TPG		Inteligencia general Visualización espacial	Individual y colectivo.	20/30 min.	A partir de 14 años.	Nivel profesional auxiliar y nivel cultural.	099		Manual	Si	2 Factores: inteligencia general y visualización espacial	MEISA	
Test de Aptitud para el trabajo de taller	ATAG		Habilidad manual.	Individual y colectivo.	40min.	Adolescentes y adultos.	Nivel profesional. Formación Profesional.	0.40				Mide la habilidad manual, mentalmente controlada	MEISA	
Desarrollo de Superficies	DS	M. Yela	Visualización dinámica espacial.	Individual y colectiva.	20min.	A partir de 12 años.	Niveles profesionales.	097		Manual.	Si	Evalúa un aspecto de las aptitudes espaciales: visualización dinámica o factor «52».	TEA (fuera catálogo)	
Test de Mecánica		M. Yela	Aptitud mecánica.	Individual y colectiva.	30min.	Adolescentes y adultos.	Nivel cultural y profesional.	058	0.50	Manual.	Si	Aprueba la capacidad para comprender y resolver problemas de tipo mecánico	TEA (fuera catálogo)	Elección de la respuesta correcta
Aplicación de conocimientos prácticos de mecanografía			Mecanografía.	Individual y colectiva.	20min.	A partir de 12 años.	Niveles profesionales.	084	0.24/0.8	Manual.	Si.	Conocimientos de mecanografía: velocidad, errores y presentación	TEA (fuera catálogo)	
Órdenes de Oficina. Formas 2 y 3			Aptitud para la comprensión de órdenes verbales.	Individual y colectiva.	25min.	A partir de 11-12 años.	Auxiliares administrativos. Secretarías.					Evaluación de la capacidad de comprensión y retentiva de órdenes recibidas verbalmente	TEA (fuera catálogo)	
Rompecabezas Impresos	R.I.	M. Yela	Aptitud espacial dinámica.	Individual y colectiva	15min.	Adolescentes y adultos	Operario industrial.			Manual.	Si.	Aprueba la capacidad de combinar y transformar visualmente figuras o modelos espaciales con arreglo a pautas previamente establecidas	TEA (fuera catálogo)	

Denominaciones	Características											Distribución	Otros aspectos	
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección	Plantilla			Dimensiones
Rotación de Figuras Mazzas		M. Yela	Visualización estática.	Individual y colectiva.	10min.	A partir de 14 años.	Niveles profesionales.	085	0.34/0.35	Manual.	Si.	Mide la aptitud de visualización estática para reconocer e interpretar objetos que cambian de posición en el espacio pero mantienen su estructura interna	TEA (fuera catálogo)	
Test de Personalidad de TEA.	TPT	S.Corrál, J.Pereña, A.Pamos, N.Sesiedós.	Personalidad en los ámbitos profesional y personal.	Individual y colectiva.	30min.	Adolescentes y adultos.	Población general de adultos, varones, mujeres y ambos sexos. En centiles y típicas 5.	05-0.78	Contenido: 0.24/0.65	Informalizada.	No.	Estabilidad emocional, Adaptación al entorno, Autocontrol.	TEA	Incluye 15escalas, una escala de control, y una estimación del éxito en la vida profesional.
Clima Laboral	CLA	S. Corral y J. Pereña.	Evaluación del ambiente laboral en la empresa.	Individual o colectiva.	25min.	Adultos.		080	>0.70	Por web o mandando resultados a TEA.	No.	Empresa (Organización, innovación, información, condiciones) y Persona (implicación, autorrealización, relaciones, dirección).	TEA	93 elementos que miden 8 variables. Resultados grupales, no individuales.
Método y Orden	MO-1/2	N.Sesiedós.	Capacidad para actuar con método y orden.	Individual y colectiva.	4 min.	Adolescentes y adultos.							TEA.	2 formas: una para profesionales de oficina y venta, y otra para profesionales técnicos o mecánicos.
Test de Interpretación Selectiva de Datos.	TISD	N.Sesiedós	Capacidad mental en niveles superiores.	Colectiva.	30min.	Adultos.						Razonamiento, dotes Verbal, aptitud Numérica.	TEA	40 elementos que incluyen tablas, datos y gráficos.
Test Semántico de Aptitud Verbal	TSAV	J.Pereña.	Comprensión verbal en niveles superiores.	Colectiva.	11 min.	Adolescentes y adultos.						Comprensión verbal, cultura verbal, semántica, ideación.	TEA	30 elementos con 5 alternativas.
Test de Destreza		Stromberg	Repéter en movimientos de brazo y mano, discriminación visual y cromáticas	Individual.	5 min.	Adolescentes y adultos.							TEA	
Cuestionario de Personalidad Situacional	CPS	J. L. Fernández-Seara, N.Sesiedós y M. Mielgo.	Personalidad en situaciones laborales y sociales.	Colectiva.	35min.	Adolescentes y adultos.				Informalizada			TEA	233 elementos para evaluar 17 escalas.
Memoria Visual de Rosins	MVR	N.Sesiedós.	Memoria a medio plazo.	Colectiva o individual.	15min.	Adolescentes y adultos.							TEA	Utilizada en selección de personal.
Skill Check Profesional			Evaluación de habilidades informáticas										PSIMTÉC	Se evalúan varios programas en 3 niveles.

En los últimos años se detecta una necesidad progresiva por la exploración de no solamente las dimensiones tradicionales y específicas de la personalidad sino factores cada vez más globales, vinculados directamente con el desempeño laboral como son los valores, actitudes, expectativas, motivaciones y competencias profesionales (Zunker, 1998).

La gestión moderna de los recursos humanos en las organizaciones sociolaborales se centra básicamente en competencias profesionales que es un término que integra valores, saberes, actitudes, intereses, capacidades y habilidades conexas con la actividad ocupacional de la persona de carácter global, y por ello más compleja de evaluar a través de instrumentos tradicionales.

Asimismo cada vez se demanda con más insistencia que el diagnóstico psicopedagógico en contextos profesionales se base en los nuevos temas informáticos de uso y tratamiento de la información para posibilitar el trabajo de los orientadores y evaluadores y presentar el proceso con una mayor agilidad, modernidad y eficiencia.

Con la finalidad de informar y mejorar los procesos de diagnóstico en el marco de la selección de personal, formación y promoción de los recursos humanos, el desarrollo de organizaciones, planes de carrera, gestión de competencias y orientación profesional en general se presentan seguidamente una serie de instrumentos y recursos de diagnóstico psicopedagógico, atendiendo a una serie de variables de interés como son su denominación, siglas, autores, tipo, tiempo y edad de aplicación, validez, fiabilidad, corrección, existencia de plantillas, dimensiones, rasgos, distribución, etc.

Se trata de pruebas de aptitudes y habilidades laborales, autoconcepto, capacidades cognitivas, valores y actitudes sociales, personalidad, intereses, preferencias y motivaciones profesionales, clima laboral, apreciaciones del estrés, etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se puede afirmar que los sujetos implicados en el diagnóstico y exploración profesional y social tanto personalmente como en el contexto sociolaboral poseen mayor conciencia de sus valores y competencias profesionales, realizan elecciones más congruentes con sus preferencias y potencialidades y poseen un mayor conocimiento de sus posibilidades de inserción en el ámbito del trabajo. Asimismo desenvuelven mejor sus capacidades de transición de modo que se puede asegurar que la inserción e integración social y profesional es directamente proporcional a la conducta desenvuelta antes y durante los procesos de transición y desarrollo profesional.

El diagnóstico en los ámbitos socio-profesionales posee como finalidad esencial delimitar el contexto donde se generan los valores, intereses, aspiraciones, expectativas, actitudes, habilidades, capacidades, ... de las personas y grupos sociales y profesionales para posteriormente diseñar, implementar y evaluar acciones de orientación e intervención social y laboral.

Se pretende por ello explorar e identificar las carencias en las necesidades sociales y ocupacionales de los sujetos o colectivos implicados, sus deseos y aspiraciones, a través de las técnicas e instrumentos pertinentes para satisfacerlas y solucionar las posibles dificultades que existan. De esta manera una vez identificadas se puede elaborar y efectuar una propuesta de objetivos a adquirir que sean coherentes con las necesidades

y habilidades exploradas y disponer de criterios adecuados para valorar y orientar los procesos y resultados de las acciones sociolaborales a emprender con las personas y grupos sociales interesados.

En síntesis la exploración, reconocimiento, identificación y priorización de necesidades sociales y profesionales es de un interés fundamental con vistas a elaborar y nuclear posteriormente el diseño, desarrollo, realización y evaluación de medidas y acciones orientadoras y de intervención social y laboral, mediante las correspondientes estrategias e instrumentos diagnósticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, G. (1981). *Besoins essentiels dans un contexte de changement social*. Paris:OCDE.
- Ballester, L.(1999). *Las necesidades sociales*. Madrid: E. Síntesis.
- Baudrillard, J. (1979). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- Blustein, D. L. (1988). «The relationship between motivational processes and career exploration». *Journal of Vocational Behavior*, 32, 3, 345-357.
- Blustein, D. L. (1989). «The role of career exploration in the career decision making of college students». *Journal of College Student Development*, 30, 11-117.
- Bozounet, J. (1984). «Le besoin de nature, une demande sociale pour temps de crise». *Economie et humanisme*, 280, 21-27.
- Burton, J.W. (Ed.)(1990). *Conflict Human Needs Theory*. Londres: Macmillan.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Celotta, B. and Rosentel, A. (1981). «Evaluation of reduction methods for elementary school counseling needs assessment date». *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13, 203-208.
- Collison, B. B. (1982). «Needs assessment for guidance program planning: A procedure». *School Counselor*, 30, 115-121.
- Cox, F. M. and others (1987). *Strategies of Community Organisation*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Pub.
- Crites, J. O. (1973). *Career maturity inventory*. Monterey, CA: California Test Bureau/ Mc Graw Hill.
- Donoso, T. y otras (1994). «Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria en el desarrollo de la carrera profesional». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 490-496.
- Donoso, T. y otros (2000). «Análisis y validación de una escala para medir la conducta exploratoria». *Revista de Investigación Educativa*, 2000 (18), 1, 201-220.
- Doyal, L. and Gough, I. (1991). *A theory of human needs*. Londres: Macmillan.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: E. U. B.
- Galbraith, J. K. (1992). *La sociedad opulenta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Galtung, J. (1980). «The Basic Needs Approach» in K. Lederer (Ed.) *Humans Needs*. Cambridge, Mass: Oelgeschlager Gunn and Hain Pub.
- Ginzberg, E. y otros (1951). *Occupational choice*. Nueva York: Columbia University Press.
- Gordon, L. V. (1998). *Sosia: gestion por competencias*. Madrid: TEA.

- Gysbers, N. and Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance programs*. Alexandria, V.A.. A.A.C.D.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hays, D. G. (1977). «Needs assessment. A counseling prerequisite». *NASSP Bulletin*, 61, 11-16.
- Heller, A. (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.
- Herr, E. L. y Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the life. Systematic approaches* (4ª ed.). Nueva York: Harper Collins Pub.
- Hewton, E. (1988). *School focussed staff development*. Londres. The Falmer Press.
- Hoyt, K. B. (1995). «El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas». En Rodríguez Moreno, Mª L. y otros. *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Publicaciones Universitat (pags. 15-37).
- Ignatieff, M. (1986). *I bisogni degli altri*. Bolonia: Il Mulino.
- Jervis, G. (1981). *Psiquiatría y sociedad*. Madrid: Fundamentos.
- Jordaan, J. P. y Super, D. E. (1974). «The prediction of early adult vocational behavior». En D. F. Ricks y otros. *Life history research in psychopathology* (vol. 3). Minneapolis: University of Minnesota Press (pags. 108-130).
- Jordaan, J.P. (1963). «Exploratory behavior: the formation of self and occupational concepts». En D. Super y otros. *Career development: self-concept theory*. Nueva York: College Entrance Examination Board (pags. 42-78).
- Kaufman, R. A. (1981). «Determining and diagnosing organizational needs». *Group and Organization Studies*. 6, 312-322.
- Kaufman, R. A. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, C.A.: University Associates.
- Kaufman, R. A. (1988). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Kaufman, R. A. and English, F. W. (1979). *Needs assessment: Concept and application*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Pub.
- Kubr, M. and Prokopenko, J. (1989). *Diagnosing management training and development needs. Concepts and techniques*. Ginebra: O.I.T.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- Lent, L. W. y Worthington, R. G. (1999). «A social cognitive view of school- to work transition process», *The Career Development Quarterly*, 44 (4), 297-311.
- Lent, R. y otros (2000). «Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis», *Journal of Counseling Psychology*, 47, 1, 36-49.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Mckillip, J. (1989). *Need analysis tools for the human services and education*. Londres: Sage Pub.
- Moroney, R. M. (1977). «Needs assessment of human services» in W. F. Anderson and others (Eds.). *Managing Human Services*. Washington: International City Management Association.
- Neuber, K.A. and others (1988). *Needs Assessment. A model for community planning*. Londres: Sage Pub.
- Oldroyd, D. (1991). *Managing staff development. A handbook for secondary schools*. Liverpool: Chapman.

- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial C.C.S.
- Pereira, M. (1995). «Las necesidades de educación para la carrera de estudiantes asturianos al final de secundaria». *Bordon*, 47 (1), 67-77.
- Pérez Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Rioux, M. (1984). *Le besoin et le désir*. Montreel: L'exagone.
- Robins, J. and Cavadini, C. (1991). *Review or initial and developmental training of careers officers*. Londres: Department of Employment.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Málaga: Edic. Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. y otros (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Publicacions Universitat.
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). «Roles y funciones de los Orientadores», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, 2, 25-57.
- Savickas, M. L. (1990). «The use of career choice process scales in counseling practice». En C. E. Watkins y V. L. Campbell. *Testing in Counseling practice*. NJ: LEA.
- Savickas, M. L. (1999). «The transition from school to work: a development perspective», *The Career Development Quarterly*, vol. 47, 4, 326-336.
- Sempre, J. (1992). *L'explosió de les necessitats*. Barcelona: Edicions 62.
- Siegel, L. M. and others (1987). «Need Identification and Program Planning in the Community Context» in F. Cox and others. *Strategies of Community Organisation (75-97)*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Pub.
- Sobrado, L. (1995). «Diagnóstico de necesidades en la orientación institucional». *Educadores*, 173-174, 123-135.
- Sobrado, L. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Stufflebeam, D. L. and others (1984). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer-Nightott Pub.
- Stufflebeam, D.L. (1977). *Needs assessment in evaluation*. San Francisco, CA: Papers in AERA.
- Stumph y otros (1983). «Development of the career exploration survey (CES)». *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. (1951). «Vocational adjustment: implemeting a self-concept», *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Nueva York: Harper y Row. Traducción española (1963). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- Super, D. E. (1994). «A life-span, life-space perspective ou convergence». En M. L. Savickas y R. L. Lent. *Convergence in career development theories*. San Francisco: Jossey Bass (pags. 63-74).
- Super, D. E. y Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of nineth grade boys*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. y Thompson, L. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão*. Tesis de Doctorado. Braga: Universidade de Minho. Inédita.
- Tejedor, F. (1990). «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 15-37.
- Urakami, M. (1996). «Development of self-growth motivation in the career exploration process: among women's junior college students», *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 4, 400-409.
- Walz, G.R. and others (1981). *Resources for guidance program improvement*. Ann Arbor, M.I.: CAPS, University of Michigan.
- Wiggins, D. (1987). *Needs, Values, Truth*. Bristol, U.K.: Basil Blackwell.
- Witking, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zunker, V. (1998). *Career Counseling* (5ª ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub.

Fecha de recepción: 13 de febrero de 2004.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2004.