

¿DIAGNÓSTICO VERSUS EVALUACIÓN?

por
Eduardo García Jiménez
(Universidad de Sevilla)

En este debate en torno al significado de los conceptos de diagnóstico y evaluación, nos gustaría construir nuestra argumentación teniendo presente tres supuestos. El primero de ellos, señalaría que el significado que se atribuye a los conceptos —diagnóstico y evaluación— está condicionado por el *modus operandi* asociado a los mismos y por el contexto concreto en que se aplican.

Los conceptos, en el marco de las ciencias sociales, son acción y práctica humana mediatizadas por un contexto. Acercarse a ellos supone hacerlo al modo en que se utilizan aquí y allá. Tratar de delimitar las acciones y prácticas propias de la evaluación y del diagnóstico en educación requiere, por tanto, considerar ciertos elementos personales y contextuales de los que va a depender el significado de esos conceptos: (a) el marco educativo, legal e institucional (incluso el ámbito público o privado) en el que se va a desarrollar la evaluación o el diagnóstico; (b) la perspectiva teórica (formación inicial y conocimiento práctico desarrollado) del profesional que realiza el diagnóstico y/o la evaluación; (c) la cultura asociada a ambas prácticas, etc. De qué otro modo podrían explicarse nuestra dificultad para entender las diferencias entre las prácticas asociadas a conceptos (*assessment*, *evaluation*, *appraisal*, *diagnosis*, *diagnostic assessment*, *evaluation research*, *accountability*, *accreditation*, etc.) utilizados por profesionales que trabajan en otros contextos educativos, con una formación, una cultura y unas experiencias diferentes; y, de qué otro modo podría explicarse nuestra dificultad para entendernos con otros profesionales que utilizan los conceptos de diagnóstico y evaluación fuera del ámbito universitario.

Un segundo supuesto, del que partimos al definir los conceptos de evaluación y diagnóstico en educación, es que ambos conceptos sólo tienen sentido dentro de una propuesta de innovación o de intervención educativas. Aunque puede argumentarse que los resultados del diagnóstico o de la evaluación no equivalen necesariamente a imperativos de acción, no es menos cierto que una evaluación o un diagnóstico en educación *per se* es algo que carece de sentido. Cuando diagnosticamos o evaluamos perseguimos, aunque sea de una forma indirecta, la mejora de la práctica; en ambas acciones siempre es posible identificar una intencionalidad formativa.

Un tercer y último supuesto que voy a considerar aquí es que la polémica sobre la relación entre diagnóstico y evaluación es el reflejo de los propios cambios que vienen produciéndose en la filosofía, la metodología y la práctica tanto de la evaluación como del diagnóstico. Estos cambios obedecen, a su vez, a modificaciones de naturaleza más profunda que afectan a las estructuras mismas de las sociedades occidentales, al modo en que se introducen e implementan las reformas educativas, y a los propios modelos que tratan de explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tomando como base estos supuestos, entendemos que el diagnóstico está incorporando criterios valorativos en la elección de los procedimientos de mejora de la práctica educativa, y la evaluación está utilizando interpretaciones diversas de la realidad educativa como base para establecer criterios de valor. Diagnóstico y evaluación, pues, han modificado sus planteamientos iniciales y ahora intentan acometer unas tareas cada vez más similares, respondiendo a parecidas finalidades y utilizando prácticamente las mismas estrategias y puntos de referencia conceptuales. La supervivencia de uno de los dos conceptos es una cuestión cultural que escapa a nuestras posibilidades cambiarla. No obstante, en esta polémica la evaluación lleva ventaja.

Claro es que, junto a los nuevos modos de entender el diagnóstico y la evaluación, permanecen otras formas de evaluar y diagnosticar, que al formar parte de una cultura que tiene ya varios decenios posiblemente subsistirán todavía durante mucho tiempo.

Para defender la idea de que evaluación y diagnóstico son conceptualmente similares y que evaluar y diagnosticar son actividades cada vez menos diferentes, vamos a analizar algunos aspectos relativos a ambos conceptos.

1. Contradiendo muchos planteamientos anteriores, la investigación sobre las innovaciones educativas nos revela que el éxito de los cambios descansa al menos tanto en la articulación de un programa técnicamente válido y en el apoyo de instancias académicas y administrativas, como en su respeto a los intereses de determinados grupos sociales y a los valores presentes en determinado contexto cultural.

Quizás el mundo social no sea tan simple, ni la introducción de mejoras educativas se enfrente sólo a las dificultades técnicas inicialmente previstas. La gente no espera las mismas cosas de los programas educativos ni tienen las mismas ideas sobre el modo en que deben desarrollarse. Sus valores y, de hecho, sus intereses difieren. Tampoco todos se ven afectados por las reformas de igual modo y suelen ser distintos sus criterios para juzgar el éxito, mérito o valor de tales reformas.

La evaluación, en unas sociedades cada vez más plurales, se ha visto obligada a cambiar desde posiciones monolíticas a concepciones pluralistas caracterizadas por la utilización de métodos, criterios, perspectivas, audiencias e incluso intereses múltiples. Ha ido abandonando, progresivamente, modelos simplistas que veían la formulación de juicios y la adopción de decisiones como actividades sistemáticas y fácilmente controlables. Al mismo tiempo, la evaluación se acerca cada vez más a concepciones que destacan, como pasos previos para la emisión de juicios, la recogida de una información plural y la identificación de criterios de valor a partir del sondeo de todas las posibles interpretaciones de un hecho.

El diagnóstico, por su parte, se ha visto obligado a modificar su centro de atención desde el sujeto al sujeto y su entorno. Cada vez tiene más sentido la idea de que el diagnóstico no puede establecer explicaciones o realizar pronósticos al margen de las exigencias sociales y escolares que se explicitan en un contexto educativo concreto. Cada vez se invita más a los profesionales del diagnóstico a que conozcan las características del medio escolar, el currículum que se desarrolla, los profesores que lo imparten, los medios con los que se cuenta, etc. También se entiende cada vez más necesaria la implicación de todos los afectados por los resultados del proceso diagnóstico: padres, profesores y alumnos, etc.

Indudablemente, esta «salida al contexto» ha llevado a cuestionar ciertas prácticas educativas (no sólo ciertos aprendizajes) y a entrar en una valoración contextualizada del tipo de intervenciones más apropiadas a las necesidades, valores e intereses de los sujetos. No hay que olvidar que un proceso de evaluación o de diagnóstico puede afectar a más de una persona, a más de grupo social y a más de una institución y cada uno de ellos puede tener diferentes perspectivas, necesidades e intereses relacionados con el modo en que se informa sobre la innovación o la intervención.

2. En las últimas décadas se han producido importantes progresos en el campo de la investigación sobre la enseñanza. Explicar cómo se enseña, por qué se hace de ese modo y cuáles son sus efectos sobre el aprendizaje del alumno, son preguntas que en la actualidad tienen respuestas desde esquemas de trabajo conceptuales más comprensivos.

La investigación ha revelado la importancia de explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta variables como los métodos de enseñanza o la conducta docente; los atributos (cogniciones, valores, rasgos personales, etc.) propios de profesores y alumnos así como las interacciones e influencias que ejercen unos sobre otros dentro de la clase; los factores contextuales (ambiente, recursos, titularidad de las instituciones educativas, etc.) y las variaciones contextuales (currículum, asignaturas, materiales de enseñanza...); y los efectos de la enseñanza sobre los alumnos individuales, sobre la clase o sobre las instituciones educativas en su conjunto. Obedeciendo a sus respectivas tradiciones, diagnóstico y evaluación han tratado de integrarse en los nuevos esquemas explicativos adaptando su filosofía, metodología y plan de acción.

El diagnóstico, al igual que la evaluación, ha cedido terreno en sus pretensiones por aportar explicaciones científicas a problemas teóricos en favor de la búsqueda de soluciones a los problemas planteados por la práctica educativa. Diagnóstico y evaluación pueden entenderse como procesos de análisis de la realidad educativa que nos posibilitan conocer cómo debemos articular nuestras intervenciones si queremos mejorarlas.

En términos generales, la finalidad básica a la que responden diagnóstico y evaluación no es otra que la de clarificar problemas, dilemas y tensiones asociados a determinadas prácticas educativas. Contribuyen, de un modo indirecto, al diseño de propuestas de intervención ofreciendo una mejor comprensión de las dificultades, contradicciones y ambigüedades que subyacen en los esfuerzos de mejora de la educación. Diagnóstico y evaluación ofrecen, pues, un filtro que nos sensibiliza hacia ciertas posibilidades de acción y nos predispone en contra de otras.

Buscando una mayor comprensión de la realidad educativa, diagnóstico y evaluación han ampliado su campo de acción hasta cubrir cualquier hecho educativo y sus efectos. El currículum, los programas, las organizaciones educativas, la innovación escolar, etc. son también ahora sus objetos de conocimiento. Lógicamente, la amplitud de su estudio será diferente en función de las metas fijadas en cada intervención y de los propios objetivos que se pretenda cubrir.

3. Diagnóstico y evaluación se desarrollan hoy desde planes de acción más holísticos en los que tienen cabida el análisis de necesidades, el estudio de la implementación de innovaciones e intervenciones educativas, el examen de sus resultados o la elección entre procedimientos de mejora.

Como partes de una propuesta de intervención o de innovación se centran en el *análisis de necesidades*, tanto de los destinatarios como del contexto en que se va a desarrollar la intervención. Pero también diagnóstico y evaluación juegan un papel fundamental en el desarrollo de la intervención, describiendo los hitos (temporalización, materiales, actividades, tareas, implicación de los participantes, reacciones de los participantes, etc.) que nos indican cuál es el *proceso real de ejecución de la misma*. Por último, tras la finalización de la misma, diagnóstico y evaluación permiten valorar el éxito, mérito o valor de la intervención realizada. A partir de los resultados (en los que se pueden detectar nuevas necesidades) es posible que se replanteen tanto las metas como las necesidades inicialmente detectadas, lo que daría lugar a un nuevo ciclo de intervención.

De acuerdo con este planteamiento, entendemos que diagnóstico y evaluación tienen un carácter procesual, que también posee la intervención en la que se integran. No obstante, diagnóstico o evaluación, en cuanto tienen que responder a casuísticas o problemáticas muy diferentes desde muy diversos enfoques, no se acogen a una propuesta única sino que se desarrollan según diversos modelos. Haciendo una abstracción podemos, en cualquier caso, establecer una serie de fases generales: (a)

descripción o de recogida de información; (b) interpretación, que supone dar sentido a la información recogida aportando una explicación razonada desde las propias posiciones del profesional que realiza el diagnóstico o desde los esquemas explicativos que poseen aquellas personas o colectivos afectados¹; (c) valoración, que implica determinar el éxito, mérito o valor de algo comparando la interpretación realizada con unos criterios previamente acordados o fijados a posteriori por el profesional o por los grupos afectados por la innovación.

4. Diagnóstico y evaluación han incorporado nuevos modos de acercarse a la realidad objeto de estudio. Así, si se quería recoger información sobre nuevas variables, respetando una pluralidad de opiniones y valores, había que recurrir junto a los métodos tradicionales a otros ampliamente utilizados en la antropología y la sociología. Tanto el proceso diagnóstico como el de evaluación están abiertos, pues, a la utilización de diferentes diseños: experimentales o cuasi-experimentales; etnografía; investigación-acción; estudios de casos, etc. De igual modo, pueden utilizarse métodos de observación, procedimientos de encuesta (cuestionarios, entrevistas), procedimientos de medida, etc.

En relación con el objeto de estudio en el proceso de diagnóstico o en el de evaluación deberían recogerse dos tipos de informaciones: descriptiva y valorativa. La información descriptiva incluiría, de una parte, las creencias, intenciones y justificaciones, que junto a datos de observación, permitan conocer las condiciones previas a la introducción de la intervención educativa; y, de otra, el desarrollo de la innovación o intervención con los resultados de la misma. La información valorativa estaría compuesta bien por criterios estándares bien por juicios específicos formulados por los afectados por la intervención, o por ambos.

5. El ejercicio profesional del diagnóstico no aparece, en nuestro contexto educativo, claramente delimitado del de la evaluación. La figura del evaluador profesional es prácticamente inexistente. Las actividades de evaluación y las de diagnóstico² son realizadas, según niveles educativos y de intervención (aula, centro, sectores), profesionales tales como profesores, tutores, maestros de educación especial, orientadores, departamentos y unidades de orientación, equipos interdisciplinarios, etc. El diagnóstico del alumno que tiene por objeto proponer modalidades de escolarización —actividad identificada en la nueva regulación del sistema educativo como evaluación psicopedagógica—, es competencia de los equipos multiprofesionales.

1 Los términos y criterios de comparación deben estar establecidos por el profesional o establecerse a lo largo del proceso por los afectados en él.

2 Nos referimos aquí a un diagnóstico comprensivo cuyos resultados se utilizan con otra finalidad que la mera ubicación institucional de los sujetos.