

# PROBLEMAS Y TECNICAS DE DIAGNOSTICO PEDAGOGICO O EDUCACIONAL

Por JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA

## 0.0. *Preámbulo.*

He concebido este artículo, en misión de apertura, no sólo para trazar fronteras de la segunda sección del Congreso sino también para “facilitar” la labor de probables participantes.

Hace mucho tiempo que los dedicados a las ciencias de la educación hemos renunciado a los corsés y rutinas mentales, que tanto restringían los productos educacionales. Nos gusta contemplar sin prejuicios ni anteojeras el ámbito pedagógico para desvelar o descubrir las “verdades pedagógicas o educacionales”.

Describamos fenomenológicamente la situación histórica:  
0.01. *Punto de partida*: Educación y enseñanza instaladas, definitivamente, en la esfera de la intencionalidad educativo-instructiva<sup>1</sup>.  
0.02. *Imagen primaria*: En los espacios didáctico-pedagógicos destacan tres vectores o caras: docente-educador, discente-educando e información-cultura.

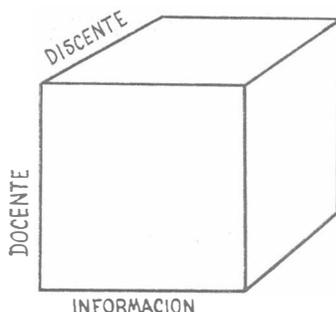
Los dedicados, diferenciamos, en proceso abstractivo, dos grandes bloques: educador-educando-cultura y docente-discente-información. A los inexpertos les es más difícil esta abstracción y se instalan sobre conceptos “puente”, “formativo”, “educacional”, o una interpretación “latísima” de pedagógico.

Para facilitar la comprensión de todo el amplio tema, re-

---

<sup>1</sup> «Sentido bipolar de lo didáctico», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 69, 1960, págs. 3-15.

presentaremos con una “estructura signada” el “espacio formativo”, “educacional” o “pedagógico”<sup>2</sup>.



Esta estructura dimensional no es la única que cabe elaborar, por ello recordamos: 0.03. *Multiplicidad de estructuras formativas*. Lo educacional es “estructurable” de otras maneras, entre las que cabe destacar la “secuencial”; 0.04. *Vectores posicionales*. Los tres vectores representados no son simples sino posicionales, resultantes de la interacción de otros vectores, que, a su vez, pueden estar formados por otros vectores componentes.

Esto quiere decir que concebimos el “espacio formativo” como “un espacio hiperplánico” irrepresentable en una estructura simple, pero que, didáctica y simbólicamente, podríamos ofrecer en una secuencia encadenada de “subespacios tridimensionales”. Las estructuras formativas se comprenden mucho mejor como “estructuras encadenadas”<sup>3</sup>.

¿Quién sería tan ingenuo como para intentar aprehender en representación simple tanto al educador como al educando, tanto a la información como a los canales informativos?

¿Métodos, fines, congruencia de...? ¿Cómo caben en nuestra estructura? Más aún, ¿lo “educacional”, “formativo” o pedagógico tienden a decisiones descriptivas o normativas? Dentro de la “galaxia del destino humano” ¿cuál es el “sentido es-

<sup>2</sup> «Estructuras reales, anticipo de las tecnológicas», *Tecnología educacional*, núm. 4, 1966, págs. 1-2. Estructuras signadas o modélicas en tecnología educacional», *Tecnología educacional*, núm. 5, 1967, págs. 1-2.

<sup>3</sup> «Modelos de estructuras didácticas», *Tecnología educacional* núm. 6, 1967, págs. 1-2.

telár” de todo el “espacio formativo”?, ¿cabe una sola perspectiva de cada vector posicional y de sus componentes o los mismos campos vectoriales son función de decisiones previas?

### *0.1. Renuncia temática al vector información o contenido.*

La información simple o de pautas culturales no sólo está en la composición elemental del espacio formativo sino que no podemos renunciar a ellas, si intentamos ser realistas. ¿Cómo olvidar los clásicos problemas del “valor formativo” de todas o algunas informaciones, del (tratamiento o contenido de la información, de la asimilación e integración, impermeabilidad a la cultura o “traspasabilidad”, etc., etc.?

Otras secciones se encargarán de reconsiderar estos estudios. Nosotros, temáticamente, estamos situados en el “diagnóstico pedagógico o educacional”. Nosotros vamos a intentar conocer la realidad pedagógica o educacional a través de muestras docimológicas tomadas por vías naturales o artificiales. No obstante, nos será radicalmente imposible desprendernos del estilo de decisión normativa propia de todo lo pedagógico, ¿cómo renunciar al sentido diacrónico del pronóstico educacional, aunque corresponda más a la orientación?, ¿cómo olvidar que los conceptos “diagnosis del alumno”, “diagnosis del profesor” y “diagnosis de un centro escolar” están en función de la “imagen” preestablecida de alumno, profesor o centro?

Renunciamos, pues, a cuestiones de ocasionalidad, duración, emplazamiento, modalidad, finalidad, etc., en torno a sistemas discentes y educativos, en torno a pronósticos de eficiencia escolar o profesional; renunciamos a las decisiones normativas y pronósticas tanto de las áreas cognitivas como de las afectivo-conativas y comportamentales.

El qué, el cómo y el cuándo de nuestras preocupaciones se referirán a los componentes docimológicos. El para qué, para quién y dónde dependerán de las circunstancias diagnósticas. ¿Acaso podríamos olvidar que la diagnosis “existencialmente” nace por la advertencia de dificultades o defectos de la imagen “encontrada” respecto de la imagen de un modelo aspirado o elaborado? ¿No es cierto que, después, la diagnosis se ha in-

dependizado de la situación originaria para autodefinirse como la “situación de control” o la “estructura de control” del éxito escolar de alumnos, profesores y centros o agencias educacionales?

*Luego nuestro verdadero objetivo es determinar el estado actual y potencial de cada escolar, docente o centro educacional dentro del marco informativo cultural<sup>4</sup> que esperamos posea o que aspiramos para él.*

Nuestra misión es, por tanto, superior a la simple anotación de dificultades o defectos de sujetos o instituciones. Se instala en la comparación de modelos aspirados, por un lado, y las imágenes de las situaciones momentáneas oportunas. No obstante, hemos de reconocer que la secuencia diacrónica de imágenes sincrónicas (convergencia de modelo longitudinal y transversal) es el modelo diagnóstico que más interesa en la vertiente clínica porque pone en juego diagnósticos, pretéritos y presentes.

### *1.0. Modelos de diagnóstico pedagógico o educacional.*

En esta ponencia acogeremos todas las comunicaciones que ofrezcan interpretaciones personales o se planteen problemas en torno a las siguientes interrogantes:

#### *1.1. ¿Cuáles son las maneras de entender y justificar el diagnóstico pedagógico?*

Aunque aceptamos la vigencia científica de los modelos experimentales de “diagnóstico”, hemos de reconocer la existencia de muchos “puntos de discusión” en la “diagnosis experimental pura”. ¿Podría afirmarse que esta “oscuridad dialógica” pertenece a la misma esencia de la “diagnosis educacional”? El hecho de que la mayoría de las diagnosis pedagógicas se instalen en las interpretaciones analógicas y de sentido común, en consideraciones experienciales y personales o en decisiones de tipo

---

<sup>4</sup> “Creatividad e inteligencia. (Configuración comparativa)”. *Perspectivas pedagógicas*. (En prensa.)

clínico, ¿debe explicarse como accidental (retraso contemporáneo en los estudios) o como esencial? ¿Cómo logramos la imagen aspirada en la que se funda la diagnosis? ¿Podríamos sacrificar en aras de los modelos experimentales o cuasi-experimentales todos los patrones técnicos y artísticos que, por otra parte, aceptamos en la toma de las decisiones oportunas?

1.2. *¿Cuáles son los hitos a considerar en las diagnosis diacrónicas?*

En verdad, ¿qué diagnosticamos? No podemos admitir que la simple descripción de las estructuras mentales y personales de un sujeto o del funcionamiento de sus potencias psicopedagógicas sea realizar un estudio diagnóstico. Operativamente, la diagnosis busca dicho conocimiento, pero siempre lo hace dentro de un “marco esperado o aspirado”. Luego *no es posible realizar determinaciones diagnósticas si no conocemos las características de cada uno de los estadios evolutivos de sujetos e instituciones* o del proceso progresivo de los mismos.

Por ello a las personas que han de realizar diagnósticos les es necesario conseguir la información suficiente sobre momentos madurativos, gradientes evolutivos, desarrollo de instituciones, tendencias institucionales, etc. Caben, pues, en esta ponencia todos los intentos para caracterizar diversas etapas educacionales.

1.3. *¿Cómo evitar las decisiones sobregeneralizadoras en diagnosis que nos llevan a seleccionar y adaptar un “único modelo” y aplicarlo indiscriminadamente a todas las situaciones?*

No podemos olvidar que los modelos pedagógicos son “representaciones miniaturizadas” de la realidad educativa que nos ayudan a comprender aconteceres o sistemas complejos y a tomar decisiones sobre los mismos. Pero cuanto más simples sean los modelos y aplicables a más casos tendemos a convertirlos en “únicos”. ¿No es cierto que muchas personas cuando

quieren determinar la inteligencia de sus escolares “sólo” aplican determinado test mental? ¿No es cierto que tales personas creen que con dicha “diagnosís mental” están en situación de dictaminar sobre la “inteligencia” de un alumno?

Hemos, pues, de plantearnos esta gran dificultad diagnóstica a base de conocer las limitaciones de cada prueba y los procedimientos para compensarlas.

*1.4. ¿Cómo eludir los “sofismas diagnósticos” que nos arrastran a un dictamen sin tener en cuenta la validez y oportunidad de los recursos empleados?*

El “peligro magistral” del único modelo se multiplica cuando en postura “seudotécnica” aceptamos como instrumentos diagnósticos las pruebas así anunciadas sin tener en cuenta la validez de las mismas, con dicha intencionalidad diagnóstica, y la oportunidad de su empleo. Hemos de discutir las cuestiones en torno al derecho de “inferencia diagnóstica” a partir de que la “muestra” empleada sea digna de ser tenida en cuenta (es decir, sea válida y consistente).

*1.5. ¿Cómo soslayar las “logomaquías diagnósticas” (peloteos o juegos de palabras descriptivas sin decisiones normativas) y las “decisiones logotrópicas” (términos caducos reemplazados por términos nuevos, pero sin aporte vital)?*

Veamos algunas de estas series: Facultades, potencias, aptitudes, habilidades, factores... ¿Es que resolvemos algún problema pedagógico al centrarnos en una u otra terminología? Sobre todo cuando advertimos que para cada una de ellas caben distintas interpretaciones y se adjetivan de tal manera que penetran en numerosos campos. Hemos de reflexionar sobre esta situación, aunque parte de estas reflexiones “se muerdan la cola”.

1.6. *Cómo promover la imagen de la “constancia liminal” (es decir, constancia circunstancial o entre límites) de nuestros diagnósticos en lugar de la “constancia definitiva”?*

Son muchos los argumentos en pro de la supresión de “constantes” en el mundo pedagógico, aunque sí parezcan más útiles las determinaciones de los “techos” y “cauces” de nuestros comportamientos educacionales. Aunque este problema sea mayor para la orientación, que establecerá los “márgenes” probables antes de llevar a las decisiones pedagógicas, también cabe dentro de nuestro temario. Rechazaremos la “fijeza” de los Cocientes intelectuales o de otro tipo para que el diagnóstico sea más ajustado.

1.7. *¿Cómo lograr una completa descripción taxonómica de los diversos tipos o clases de diagnóstico pedagógico?*

Todos estamos “de vuelta” respecto de taxonomías o grandes clasificaciones, pero hemos de admitir su valor utilitario. Representan un gran recurso didáctico para la toma de decisiones, ¿qué hacer ante este sujeto? Por ello nos interesa recoger las cuestiones en torno a ese clasificar y en torno a los circuitos operatorios que, conforme un análisis jerarquizado de “tareas diagnósticas”, hemos de emplear para las diferentes etapas en nuestra diagnosis. ¿Cuál y cómo será la primera prueba? ¿Qué secuencia hemos de emplear en las pruebas sucesivas que nos llevarán al mejor conocimiento de los alumnos?

1.8. *¿Cuáles son las técnicas de estudio de las pruebas diagnósticas y los modelos técnico-científicos oportunos?*

En realidad toda la teoría y técnica de las pruebas pedagógicas cabe en este gran apartado. Veámoslo claramente. En la primera Sección, las discusiones girarán en torno a la legitimidad o ilegitimidad de los modelos experimentales, históricos, especulativos, etc. En ésta ya damos por supuesta la legitimidad

de los grandes modelos de investigación. Ahora dictaminaremos sobre validez y consistencia de las pruebas, sobre análisis de ítems globales y diagnósticos, sobre métodos generales de aplicación, etc.

*1.9. ¿Cuál es la realidad de la diagnosis educacional y cuáles son los pronósticos sobre su futuro?*

No queremos dejar a un lado el problema de la “diagnosis de la diagnosis” y de la “prognosis de la diagnosis”. Sospechamos que pocas personas se centrarán sobre este apartado, que debe preocuparnos. Si la diagnosis fuese un movimiento en etapa involutiva, no merecería la pena ser tratado en un Congreso, que siempre tiene un estilo promotor y proyectivo. Pero, ¿cuál es la vitalidad del movimiento diagnóstico? ¿hasta dónde se prevé llegará?

*2.0. Diagnóstico de las aptitudes.*

Es éste uno de los grandes capítulos de nuestra Sección. A fuerza de ser honestos, hemos de imaginar que será la ponencia que goce de mayores atenciones y en la que las comunicaciones crecerán.

No vamos a definir la aptitud porque pretendemos que cada uno de los posibles participantes adopte la definición que estime sea la mejor. Son ya muchas las definiciones aunque todas ellas giran en torno al concepto casi vulgar de “ser apto para” o “poder hacer”. Luego todos los diagnósticos aptitudinales exigen a los sujetos la realización de una actividad o tarea y conforme la calidad o intensidad de la respuesta o respuestas se dictamina. No se concibe la “aptitud” o “habilidad” como “potencia latente, oculta o cubierta” por estimarse que ofrece mayor interés la “conducta abierta o manifiesta” (sin que entremos ahora en la discusión de si la “aptitud” es “lo que subyace” o “la conducta manifiesta”).

## 2.1. ¿Cómo diagnosticar las "aptitudes generales" o "cuasi generales"?

Advertimos en seguida tres grandes campos:

2.11. ¿De todo ser humano? 2.12. ¿De todo educando-discente? 2.13. ¿De todo educador-docente?

La tendencia humana a encontrar modelos<sup>5</sup> cada vez más simplificados es aplicable en diagnosis. El modelo ideal de diagnosis se establecería con los componentes que nos sirviesen para realizar el máximo posible de inferencias. Es decir, con una o muy pocas pruebas intentaríamos realizar la primera interpretación diagnóstica.

Las llamadas pruebas de aptitudes generales (con significado casi equivalente al de pruebas de inteligencia general) se han elaborado para captar los procesos mentales básicos de las personas a diverso nivel de desarrollo, aunque se han pensado, sobre todo, para las etapas escolares y en función pronóstica del éxito discente. Suelen ser pruebas de resolución mental<sup>6</sup>, pero es de imaginar que posibles comunicantes tengan en cuenta no sólo pruebas de "inventiva", sino determinaciones de las aptitudes "facilitadora" y "selectora" del docente.

Caben, pues, en este apartado pruebas de "inteligencia general", de "aptitud general para el estudio" y de "aptitud docente". Aunque en virtud de la "humanidad" del lenguaje tiendan a ser predominantemente verbales, no deben ser olvidadas las no-verbales (figurativas, icónicas y manipulativas).

## 2.2. ¿Cómo diagnosticar diferencialmente las aptitudes?

A fuer de sinceros, hemos de reconocer que, para la mayoría de las personas, el proceso diagnóstico es diferenciador. Incluso algunas de las pruebas de "aptitudes generales" están

---

<sup>5</sup> *Estructuras cruciales como encuentro de estructuras heteroplanares.* Ponencia del I Congreso Internacional de Caracterología general y aplicada. Barcelona, abril de 1968.

<sup>6</sup> «¿Qué es la inteligencia y cómo evoluciona durante la edad escolar?» Enciclopedia *Tiempo y educación*. Madrid, 1967, T. III, págs. 97-112.

elaboradas por grupos de componentes homogéneos de factores diferenciados.

2.21. ¿No sería útil encontrar las aptitudes predominantes en cada “tipo” humano o en cada profesión básica? 2.22. ¿No nos convendría determinar diferencialmente las aptitudes de los escolares antes de su especialización? 2.23. ¿Hasta dónde sería de agradecer la diagnosis diferencial para los diversos papeles educativos (educador, socializador, instructor, informador y estimulador) o las distintas funciones didácticas?

En principio, el número de pruebas posibles es prácticamente indefinido. Dejemos abierto el camino de las variantes, pero, de paso, rechacemos una hipótesis falsa: ¡¡ya estarán descubiertas!! Hay mucho hecho, pero queda mucho camino por recorrer.

Nos interesan, pues, no sólo las pruebas ideadas y verificadas entre nosotros, sino las ideadas fuera, pero adaptadas por nosotros. Nos interesan tanto las pruebas de “laboratorio” como las que lograrán más vigencia: las realizadas “naturalmente” en ambiente natural.

Mas hemos de recordar un principio: El número de factores diferenciadores que un ser de nuestra cultura puede recordar fácilmente no es superior a nueve.

También hemos de recordar que el problema del “encadenamiento” de las decisiones diagnósticas o etapas diagnósticas corresponde a la ponencia anterior.

### 2.3. *¿Cómo diagnosticar en el ámbito idiomático?*

Ahora renunciamos a las anomalías del lenguaje o lalopatías, por ser de otra sección, y a los métodos didácticos centrados en la comunicación idiomática, también de otra sección.

Vamos a citar algunos puntos de estudio. Riqueza o dominio léxico (¿dominamos las palabras correspondientes a nuestra edad y cultura?) Fluencia léxica (¿cuántas palabras diferentes que comiencen con determinada letra podemos decir o escribir en un tiempo no muy grande?); Fluencia ideatoria (¿cuántos términos podemos decir o escribir que correspondan a determinadas notas conceptuales?); Diferenciación semántica (cada uno

de los términos conocidos, ¿cómo se sitúa en el espacio determinado por dimensiones calificadoras?); Analogías verbales y conceptuales; Sinonimia y contrariedad significativas; Razonamiento puramente lingüístico; Estructuras de frases y párrafos; Dimensión de frases y comprensión; Transformación de modelos verbales en comportamentales; Interiorización de conceptos verbales y secuencia de los mismos; etc.

#### 2.4. *¿Cómo diagnosticar en el mundo de la cantidad?*

Querámoslo o no, las decisiones cuantitativas son tan humanas como las idiomáticas. No es extraño que aparezcan como constitutivas de “aptitudes generales” y de “aptitudes diferenciadas”. ¿No es cierto que el mismo modelo probatorio o docimológico está concebido en el marco de las estructuras físico-matemáticas? Nuestra inteligencia “cristalizada” o “culturalizada” gira en torno a la cantidad, al número y a las relaciones cuantitativas.

Mas en esta ponencia sobre “aptitudes” nuestro objetivo se constituye por la rapidez y exactitud en la realización de modelos matemáticos de no muy difícil dominio, en la seguridad y precisión de las decisiones matemáticas, en la velocidad para inferir secuencias y series numéricas cuya ley nos es desconocida, en la prontitud para encontrar la vía de tratamiento de unos datos sobre una cuestión, etc. Ahora no nos centramos sobre la diagnosis del “rendimiento aritmético-algebraico” y por ello dejamos a un lado las dificultades, que, más tarde, citaríamos.

#### 2.5. *¿Cómo promoveremos los diagnósticos posicionales o situacionales?*

Hoy otorgamos gran valor a las decisiones posicionales o situacionales, es decir, a la flexibilidad humana para tomar una u otra decisión conforme la posición ocupada o conforme a la situación momentánea. También se concede valor a la aptitud para “hacer ver” a los demás (después de verlo uno mismo)

que el modelo a aplicar a cierta situación es el mismo que ha sido siempre aceptado por ellos mediante un giro “circunstancial”.

Por otra parte, muchas de las baremaciones diagnósticas se hacen desde la perspectiva de la posición ocupada por el sujeto respecto de los demás.

En un grado ínfimo, pero con cierta similitud, el denominado “factor espacial” tiene la virtualidad de poner en juego nuestra aptitud para lograr giros, transformaciones y razonamientos posicionales. Es verdad que el más conocido es “icónico o figurativo posicional” y se centra sobre la rapidez y exactitud en la realización de los giros y transformaciones conforme la ley de inferencia subyacente.

Nosotros no nos veremos obligados a aceptar tan sólo esta sencilla interpretación de aptitudes posicionales, sino que incluiremos, además, otras variantes más o menos vinculadas a dimensiones perceptivas o pictóricas. ¿Consideraremos las reestructuraciones gráficas, laberintos, orientación en grafos, pliegues y despliegues polimensionales, encajes pictóricos imaginados, emplazamiento y composición de figuras (empleado, además, para facetas de personalidad), proporción y sentido de figuras en contexto, etc.?

## 2.6. *¿Cómo diagnosticar la aptitud para distinguir el estatismo o la secuencia de las figuras?*

Como psicopedagogos, hemos de recordar que dos de las componentes del éxito escolar son el estado de alerta de discente y docentes, por un lado, y, la rapidez perceptiva elemental y contextual, por otro. En muchas de las técnicas didácticas se ponen en juego ambos componentes de manera racional. También preocupan en tareas de selección y formación profesional.

En este apartado nos centraremos sobre todas las pruebas que, tomando la percepción como enfoque primario, nos obliguen bien a concentrar nuestra atención sobre componentes simples o complejos bien (lo que preocupa más al docente) a distribuirla sobre estímulos heterogéneos, pero sincrónicos. Tam-

bién la rapidez y exactitud de las respuestas vienen a constituir la base del dictamen.

Los contenidos para la comparación perceptiva son tan variados como cabe imaginar: icónicos, figurativos, simbólicos, instrumentales o de herramientas, gráficos verbales o numéricos, etcétera.

Con la percepción en la base, hemos también de pensar en diagnosticar la aptitud para realizar actos de "clausura perceptiva" o de "secuencia lógica o absurda" de figuras. La rapidez para captar la secuencia lógica de diversos cuadros, para encontrar los absurdos entre los naturales, para completar figuras incompletas que corresponden a figuras completas, para extraer figuras determinadas o secuencias de figuras entre figuras entrecruzadas, etc., nos servirán para conocer mejor a los escolares, así como la facilidad y rapidez para el "razonamiento mecánico" en figuras percibidas nos anticipará un buen profesional o docente especializado.

### 2.7. *¿Cómo diagnosticar destrezas, hábitos y otros mecanismos?*

No creamos ingenuamente que esta preocupación es sólo para los sujetos lanzados al mundo de los operarios manuales. Hoy el adiestramiento y la diagnosis de destrezas y hábitos acoge en su seno ciertas formas de conducta que antes parecían superiores. Pensemos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Es claro que, a pesar de ello, en este apartado abundarán más los trabajos sobre habilidades motóricas o reacciones sensoriales. En esta dirección centraríamos a ustedes en dos magníficas obras<sup>7</sup>.

### 2.8. *¿Cómo diagnosticar las aptitudes artísticas, en general?*

Si grupos de jóvenes han colocado los valores estéticos en la cima de la jerarquía axiológica, ¿cómo vamos a dejar a un

---

<sup>7</sup> ANASTASI, A.: *Tests psicológicos*, Aguilar, Madrid, 1966. CRONBACH, L.: *Fundamentos de la exploración psicológica*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1963.

lado esta determinación diagnóstica? Es cierto que las diagnósis sobre aptitudes artísticas están, con razón, sometidas a muy duras críticas, ¿pero no lo están las otras diagnósis? Conviene, no obstante, repreguntarnos, ¿cuándo podremos asegurar que una manera determinada de dibujar, componer música o esculpir supone ineptitud personal? ¿No cabría mantener el estandarte de que una de las mejores respuestas vendría a ser: Conforme el gusto de la mayoría esto debe ser preferido, pero yo encuentro que...? ¿No es cierto que los estilos varían de día en día?

No obstante, hemos de intentar encontrar medios que nos sirvan para asegurar que la función estimativa de nuestros escolares sigue un proceso de afinamiento valorativo. De momento sería suficiente el hallazgo de pruebas comparativas válidas.

### 2.9. *¿Cómo diagnosticar las variaciones que en nuestras aptitudes producen las creencias, actitudes y motivos?*

Apartado final ligado a la próxima ponencia. Aunque nos conviene tenerlo en cuenta, ya que nuestras aptitudes están “intervenidas” por diversas dimensiones de la personalidad, creemos que pocos comunicantes nos ofrecerán resultados con apoyatura experimental propia. No obstante, estimamos como de mucho interés la posible oferta de intentos de resolución de este gran problema, aunque sea con apoyatura ajena.

### 3.0. *Diagnóstico de los intereses y rasgos de la personalidad.*

También esta ponencia es compleja por estar sometida a diversas consideraciones.

Así, respecto de los intereses: 3.1. ¿Diagnosticamos los humanos o los humano-profesionales? 3.2. ¿Los intereses evolutivos del sujeto-escolar o los del escolar en cuanto tal? 3.3. ¿Los intereses docentes generales o especializados?

Y, respecto de la personalidad: 3.4. ¿Intentaremos descubrir la “personalidad básica” o la “personalidad modal”? 3.5. ¿Atenderemos a las etapas de la “personalidad discente o a su acercamiento a la “personalidad ideal”? 3.6. ¿Nos centraremos

en la "personalidad docente" y otras formas de "personalidad profesional"?

Todavía podríamos señalar otras agrupaciones. En la estructura de la personalidad: 3.7. ¿Tomaremos como modelo el "tipo", el "rasgo" o el análisis "idiográfico" de rasgos?

Como gran bloque de incitación diagnóstica consideraremos en primer lugar: 3.8. Inventarios y cuestionarios idiométricos y sociométricos, pruebas de autoevaluación y de aspiración, escalas de actitudes, etc.

Y aunque tengan mayor aplicación en la Sección 6.<sup>a</sup>: 3.9. Tests o pruebas proyectivas, por su gran valor clínico, a pesar de las numerosas críticas a que son sometidas.

Se sobreentiende que, en estas indicaciones caben todos los diagnósticos de orden temperamental y caracterológico. El hecho de estar anunciados congresos sobre este único problema con secciones pedagógicas es un buen índice<sup>8</sup>.

Los puntos de contacto con los diagnósticos de perturbaciones o anomalías de la personalidad y el que la mayoría de las pruebas de personalidad (sobre todo las proyectivas) se hayan elaborado para enfrentarse con perturbaciones y decisiones terapéuticas, hará que algunos de los trabajos presentados puedan clasificarse indistintamente en la Sección 2.<sup>a</sup> y en la 6.<sup>a</sup>. Es por lo que no dedicamos más espacio a su problemática.

#### *4.0. Diagnóstico del rendimiento individual y en equipo.*

Hemos de reconocer que el modelo más simple de una enseñanza racional sería:

Protodiagnos-técnica didáctica-Deuterodiagnos-técnica.

La deuterodiagnos-técnica puede a su vez ser origen de nueva técnica didáctica si los escolares no han alcanzado el nivel de eficiencia estimado (mínimo u óptimo).

Mas en nuestra época hemos entrado en el mundo de las interpretaciones complejas. Ya no sólo se considera la importancia del "rendimiento individual" de cada alumno o de cada maestro o profesor, sino el "rendimiento en equipo" de los alumnos como

---

<sup>8</sup> I Congreso Internacional de Caracterología general y aplicada. Barcelona, abril de 1968. Copresidentes Dr. LeGall y Sarró.

miembros de microgrupos y el “rendimiento en equipo” de los profesores como miembros de un equipo docente-educativo. ¡Hasta nuestros centros docentes más reacios al trabajo en equipo de los profesores se han agrupado en “Departamentos”! Por este motivo es muy posible que algunos estudios de rendimiento en equipo de los profesores pueden estar a caballo entre esta ponencia y la siguiente.

Conviene por ello destacar los dos grandes grupos: 4.10. Rendimiento discente. 4.20. Rendimiento docente.

Dentro de dichos grupos distinguiremos: Pruebas o baterías de rendimiento global o general y pruebas o baterías de rendimiento diferenciado.

Es lógico admitir que en el área escolar preocupen mucho más las pruebas de rendimiento escolar diferenciado (por materias o partes de materias) que las globales. Caben pruebas para cada una de las materias escolares o para un área precisa dentro de las mismas.

En el mismo terreno hemos de reconocer la importancia de las pruebas de rendimiento en la formación profesional, aunque se vinculen a posibles situaciones de orientación profesional, que han de ser tratados en otras secciones.

Dentro de la “tecnología educacional”, como gran sistema, las pruebas iniciales, finales y comprobatorias corresponden a este gran apartado en cuanto a su estructura y funcionamiento, aunque sean ineludibles en la enseñanza programada.

Por la facilidad de comprensión de los temas a tratar en esta ponencia, no insistimos más.

### *5.0. Diagnóstico del rendimiento de las instituciones educativas.*

Todos sabemos que el concepto “institución” es polisémico. Por ello, hemos de delimitarlo desde nuestra perspectiva actual. Ahora haremos que institución educativa signifique agencia o centro educativo montado jerárquicamente con diferentes niveles directivos y con sujetos a diverso nivel de avance cultural.

Así tendríamos, en simple descripción: 5.1. Diagnóstico de las instituciones preescolares. 5.2. Diagnóstico de la Escuela primaria común (inferior al paso a la secundaria). 5.3. Diagnóstico de la Es-

cuela primaria superior, formación profesional inicial y escuela secundaria inferior. 5.4. Diagnósis de la escuela secundaria, en general y diferenciada. Problemas de internado y Colegios menores. 5.5. Diagnósis de las Escuelas de Grado medio profesionalizadas (Magisterio, Comercio, Ingenierías técnicas, etc.). 5.6. Diagnósis de las Instituciones Universitarias de Enseñanza Superior y Colegios mayores. 5.7. Diagnósis de las Instituciones orientadoras y supervisoras de la educación (Jefes de estudio, Coordinadores de estudio, Directores e Inspectores). 5.8. Diagnósis de los centros de control e investigación pedagógica (muy vinculado a otras secciones, aunque aquí nos preocupe el problema de la determinación de su eficacia en la misión documental, docimológica o investigadora que desempeñen). 5.9. Diagnósis de instituciones educativas extraescolares o circunescolares (tanto de las Instituciones ocasionales—lucha contra el analfabetismo, p. ej.—, como las permanentes educación permanente, geragogía, p. ej.; tanto de Instituciones promotoras de la cultura: extensión cultural, protección escolar, educación popular, p. ej., como de instituciones u organismos a nivel provincial o local).

Se comprende que en el estudio diagnóstico de las Instituciones puedan tomarse como datos: la cantidad y calidad de los productos; el índice de productividad; el “espacio” cubierto por sus actividades; las zonas de influjo directo e indirecto, etcétera.

Los métodos propios de la Pedagogía comparada son de gran utilidad para esta ponencia. Aconsejamos, pues, la lectura de *Perspectivas pedagógicas*, revista del Instituto de Pedagogía comparada de Barcelona.