

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

PREPRINT: The psychopedagogical diagnosis: from the classification of the subjects to the identification of barriers to learning and participation

PREPRINT: O diagnóstico psicopedagógico: da classificação dos sujeitos à identificação de barreiras à aprendizagem e participação

José Ignacio Herrera-Rodríguez
Universidad Nacional de Educación
Azogues, Ecuador
joseighr2015@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4750-3655>

Geycell Emma Guevara-Fernández
Universidad Nacional de Educación
Azogues, Ecuador
geycellgf@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4872-8431>

Resumen

Objetivo: Reflexionar acerca del tránsito del diagnóstico desde un enfoque psicométrico y clasificatorio hasta la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas. **Análisis:** Se realiza un análisis histórico-lógico, que consta de tres partes fundamentales; la primera comienza con el auge de la psicometría y la clasificación de los sujetos; la segunda hace énfasis en la comprensión de lo social en el desarrollo de la personalidad y el estudio de los contextos, sustentados en la psicología histórico-cultural y la última, dedicada a las barreras para el aprendizaje y la participación con el surgimiento de las escuelas inclusivas, que tienen en cuenta a los contextos de actuación para la eliminación de estas barreras. Además del papel que, en este sentido, desempeñan los sistemas educativos. **Conclusiones:** El diagnóstico psicopedagógico debe centrar su análisis en la planificación, la implementación y la evaluación de las ayudas pedagógicas

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

para transitar de un diagnóstico centrado en la identificación de discapacidades y necesidades educativas del sujeto a un diagnóstico que enfatiza en el contexto y en las barreras que se imponen a los sujetos. El modelo de educación inclusiva, propone una escuela para la diversidad, que trasciende la atención a la discapacidad e incluye a todos los estudiantes, deja de lado a los defectos, para mirar de forma optimista los procesos psicológicos en formación, identificar las barreras para el aprendizaje y la participación y brindar las ayudas necesarias a los sujetos desde los diferentes contextos.

Palabras clave: Barreras; cognición; contexto de aprendizaje; procesos de aprendizaje; rendimiento escolar; psicometría.

Abstract

Objective: To reflect on the transition of diagnosis from a psychometric and classificatory approach to the identification of barriers to learning and participation in inclusive schools. **Analysis:** A historical-logical analysis is carried out, consisting of three fundamental parts; the first begins with the rise of psychometry and the classification of subjects; the second emphasizes the social understanding in the development of the personality and the study of contexts, supported by historical-cultural psychology; and the last one, faces the barriers to learning and participation with the emergence of inclusive schools, which take into account the contexts of action for the elimination of these barriers. In addition, the role that educational systems play in this regard. **Conclusions:** The psychopedagogical diagnosis must focus its analysis on the planning, implementation and evaluation of pedagogical aids, in order to move from a diagnosis focused on the identification of disabilities and educational needs of the subject to a diagnosis that emphasizes the context and the barriers that are imposed on the subjects. The inclusive education model proposes a school for diversity which transcends attention to disability, includes all students and leaves aside defects, to optimistically look at the psychological processes in formation, identify barriers to learning and participation and provide the

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

necessary help to subjects from different contexts.

Keywords: Barriers; cognition; learning context; learning processes; school performance; psychometry.

Resumo

Objetivo: Refletir sobre a transição do diagnóstico de uma abordagem psicométrica e classificatória para a identificação de barreiras à aprendizagem e participação em escolas inclusivas. **Análise:** É realizada uma análise histórico-lógica, composta por três partes fundamentais; o primeiro começa com o surgimento da psicometria e a classificação dos sujeitos; o segundo enfatiza a compreensão do social no desenvolvimento da personalidade e o estudo de contextos, apoiados pela psicologia histórico-cultural, e o último, dedicado às barreiras à aprendizagem e à participação com o surgimento das escolas inclusive, que levam em consideração os contextos de ação para a eliminação dessas barreiras. Além do papel que os sistemas educacionais desempenham nesse sentido. **Conclusões:** O diagnóstico psicopedagógico deve focalizar sua análise no planejamento, implementação e avaliação de auxílios pedagógicos para passar de um diagnóstico focado na identificação de deficiências e necessidades educacionais do sujeito para um diagnóstico que enfatize o contexto e as barreiras que são impostas aos sujeitos. O modelo de educação inclusiva propõe uma escola para a diversidade, que transcende a atenção à deficiência e inclui todos os alunos, deixa de lado os defeitos, observa de maneira otimista os processos psicológicos em formação, identifica barreiras à aprendizagem e participação e fornecer a ajuda necessária para sujeitos de diferentes contextos.

Palavras-chave: Barreiras; cognição; contexto de aprendizagem; processos de aprendizagem; desempenho escolar; psicometria

Introducción

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

El diagnóstico psicopedagógico centrado en la psicometría tiene más de cien años. Surge con el propósito de identificar las limitaciones de los sujetos estudiados para clasificarlos y ajustar las ayudas a sus necesidades. No obstante, esta práctica ha sufrido un giro trascendental al pasar del análisis de los sujetos a los contextos y a las barreras que se les imponen para el aprendizaje y la participación. De esta manera, surge una nueva respuesta para el trabajo con la diversidad ante los retos de la escuela del siglo XXI.

Los modelos educativos del siglo XX, se caracterizaron por evaluar con precisión la estructura y el funcionamiento del desarrollo cognitivo del estudiante. Estas evaluaciones estuvieron enfocadas en las dificultades del aprendizaje, las cuales trajeron consigo un uso indiscriminado de las etiquetas (Fernández Silva & Ortega Alfonso, 2016).

El etiquetaje provoca expectativas negativas en los estudiantes y condicionan su autoestima, lo que impide el reconocimiento positivo y la confianza en sus propias posibilidades de aprendizaje; elementos necesarios para que los sujetos avancen y se desarrollen.

Muchos han sido los investigadores que se han dedicado a estudiar el diagnóstico y la caracterización de los estudiantes. Durante años, la atención sobre estos temas estuvo dirigida hacia los extremos de los comportamientos intelectuales; las dificultades para el aprendizaje y las aptitudes excepcionales por superdotación. Entre estos investigadores se pueden mencionar a: Binet (1857-1910), creador del primer test de inteligencia moderno; Terman (1877-1956), que introduce el término coeficiente intelectual (CI); Thurstone (1887-1955), creador de la técnica denominada análisis factorial múltiple para el estudio de las cualidades complejas de la personalidad; Sternberg, nacido en 1949, fue el creador de la teoría triárquica que aprecia el rol de la inteligencia y el contexto y Renzulli, nacido en 1936, con sus trabajos sobre superdotación; por solo mencionar algunos.

Por otro lado, en las prácticas educativas se pretendía sublimar un supuesto rango medio de comportamiento intelectual en el que se ubicaban la mayoría de los estudiantes. Es a partir de esta homogeneización de los grupos que se elaboraban las planeaciones docentes y aquellos que presentaban dificultades de aprendizaje o discapacidades eran etiquetados como niños integrados o incluidos y considerados por debajo de la media; para ellos se realizaban planificaciones con acciones remediales y adaptaciones curriculares.

Si se realiza un análisis acerca de los sistemas clasificatorios que han acompañado a los procesos de diagnóstico psicológico y pedagógico, se puede afirmar que estos han evolucionado a través de la historia como resultado de los avances científicos de la medicina, la psicología, la sociología y la pedagogía.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) comienza a considerar la discapacidad desde la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) como una combinación de posturas médicas y psicosociales (OMS, 1980); lo cual constituye un salto en la comprensión de estos fenómenos. Sin embargo, es con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001) donde se comienza a reconocer el rol de lo social y de los contextos de actuación en la configuración de una discapacidad asociada a lo biológico.

Estas transformaciones conducen a un cambio en las evaluaciones psicopedagógicas, en las que se incluyen a todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a los componentes personales (docente-estudiante) como a los personalizados (ambientes, contextos, currículo y los componentes didácticos: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación). No obstante, para lograr este propósito, se hace necesario superar la etapa de la mirada absolutamente dirigida al estudiante, para provocar todo un sistema de ayudas y de recomendaciones encaminadas a la mejora de la acción educativa, la planificación, la implementación y la evaluación de las ayudas. Es

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

entonces que se puede hablar, de una evolución que va desde un diagnóstico centrado en el sujeto, hacia uno dirigido al contexto.

Esta otra mirada deja atrás a una escuela que enfatiza en la identificación de lo que no hay, de las carencias, de la atención individual y segregadora, para dirigirla hacia una escuela para todos. Esta otra concepción prepara a los miembros de la comunidad educativa para valorar las diferencias, respetar a los otros y apoyar la participación y la convivencia. Aquí lo más importante no es la dificultad; sino las barreras que impiden la participación, la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes en el aula.

Por lo que, este artículo tiene como objetivo: reflexionar sobre el tránsito experimentado desde los procesos de diagnóstico con enfoque psicométrico y clasificatorio a los procesos más comprensivos de identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas.

Para cumplir con el objetivo declarado se realiza un análisis histórico y lógico que tiene su punto de partida en el surgimiento de la sicometría en los inicios de siglo XX y las metas clasificatorias que se planteaban para agrupar a los sujetos por su desempeño intelectual. También se hace una valoración del rol de los factores socio-históricos en el desarrollo de la personalidad y de los contextos de actuación por su influencia en el desarrollo psicológico, al surgir en ellos las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los sujetos. Por último, se realiza un análisis acerca de cómo los sistemas educativos deben trabajar por diluir dichas barreras.

El auge de la psicometría y el énfasis en la clasificación de los sujetos

La psicología como ciencia se consolida a finales del siglo XIX e inicios del XX. En esta época comienza el auge de los sistemas educativos públicos y la realización de diagnósticos psicopedagógicos con fuerte ascendencia psicométrica.

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

El interés por la medición tiene sus comienzos en 1844 con los trabajos de Galton cuando crea el laboratorio antropométrico en Londres y tiene un continuo con los trabajos de Binet, en 1905, referidos a los test de inteligencia. Más adelante en 1967, Guilford crea el modelo tridimensional de la estructura de la inteligencia; mientras que Exner en 1968, propone la metodología interpretativa de la prueba de Rorschach; Cattell en 1971, desarrolla los trabajos sobre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada y Eysenck en 1975, el cuestionario de personalidad EPQ-R. A partir de estos estudios se han diseñado múltiples test para medir la inteligencia, las aptitudes, el rendimiento académico, el lenguaje, la caligrafía, la ortografía, la aritmética y la personalidad, en general.

Sin dudas, el gran hito se encuentra en la escala de inteligencia Binet-Simon en sus diferentes versiones realizadas en 1905, 1908 y 1911; las cuales fueron aplicadas para detectar a los escolares que necesitaban una ayuda especial y una enseñanza al nivel de sus habilidades. Esta propuesta posibilitó la creación de las escuelas de educación especial.

Los test de Binet tenían como finalidad la identificación de las carencias y las limitaciones con las que el niño llegaba a la escuela, por lo que se convirtieron en los primeros trabajos para estudiar las diferencias entre los estudiantes. Fue Goddard, en 1908, quien introdujo en las clínicas de orientación psicológica de Estados Unidos los test de Binet, escala que fue modificada en 1916 (test de Stanford-Binet). También aparece el concepto de Cociente Intelectual (C.I.), asociado a la edad mental y la edad cronológica.

Con el desarrollo de la psicología cognitiva proliferan los estudios sobre la inteligencia. En 1920, Thorndike plantea su teoría sobre los tres tipos de inteligencia: la abstracta, la mecánica y la social. Mientras que en Estados Unidos estos estudios fueron realizados por: Goddard en 1909; Terman en 1916 y Yerkes en 1918. Sin embargo, estos autores hiperbolizan el origen hereditario de la inteligencia e insisten en la segregación de las personas con puntajes pobres como resultado de los test

que miden la actividad cognitiva.

Se produce, entonces, un debate entre los que creían en la estructura unitaria o múltiple de la inteligencia; en la inteligencia general o factor G que tenían como partidarios a Terman y Spearman y los que consideraban que la inteligencia general era la expresión de vínculos estructurales independientes, defendido por Thurstone y Guilford.

En 1939, surge la escala Wechsler-Bellevue como una opción a la escala de Stanford-Binet para valorar el desarrollo intelectual en la adolescencia y en la edad adulta. Sobre la base de estos estudios, Wechsler crea en 1949 la escala de inteligencia Wechsler para niños. Sucesivamente, se realizan otras adaptaciones: la Wais para adultos y la Wisc para niños, que fueron muy utilizadas en el campo de la psicología educativa.

El debate en torno a la inteligencia, en la segunda mitad del siglo XX, se centró en clasificar y describir los tipos de inteligencia. Sternberg en 1986, clasifica las aptitudes intelectuales en teóricas, prácticas y creativas. Por su parte, Guilford en 1988, crea un sistema taxonómico en el que propone 180 aptitudes diferentes. Mientras que Gardner, en 1991, identifica y describe siete tipos de inteligencias múltiples: inteligencia lógica, lingüística, musical, espacial, cinestésica, interpersonal e intrapersonal y, en 1993, incorpora la inteligencia naturalista o medioambiental, la inteligencia existencial y la pedagógica.

Estas nuevas concepciones acerca de las inteligencias múltiples rompen con los conceptos de inteligencia de una escuela tradicional, asociados a los éxitos en solo dos áreas de aprendizaje: la inteligencia lógico-matemática y la lingüística. En opinión de [Slavin \(citado por Cardona Moltó, 2006\)](#) “los profesores deben evitar pensar en los alumnos como inteligentes o no inteligentes, desde el momento en que hay muchas formas de ser inteligente” (p.23). Por tal razón, los análisis acerca de una o varias inteligencias, deben realizarse desde una mirada optimista del

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

desarrollo, para propiciar la incorporación de procesos innovadores y de organización de ayudas para una inclusión educativa.

En occidente, estas posturas tan reducidas acerca de la inteligencia conllevaron a las tendencias clasificatorias de los sujetos en los sistemas educativos, sin tomar en cuenta sus potencialidades y posibilidades de desarrollo. Es entonces, con Vygotsky y sus años de producción científica (1924-1934), que se pone en crisis a la psicotécnica y su propuesta descriptiva, centrada en lo que el niño no posee o posee, pero no está adecuadamente formado.

Vygotsky plantea la categoría de zona de desarrollo próximo (ZDP) y explica la interacción dinámica que esta concibe en la zona de desarrollo actual, la zona de desarrollo potencial, la identificación de esas potencialidades y las ayudas necesarias y oportunas que se deben ofrecer por el otro para que el niño avance hacia el nivel deseado, desde una perspectiva optimista del desarrollo del ser humano.

Otro avance en los estudios diagnósticos fue el modelo de Potencial de aprendizaje, propuesto por [Budoff \(1975\)](#) y [Feuerstein \(1979\)](#), que se sustenta en las teorías de aprendizaje mediado como alternativa a los modelos conductual-psicométrico. [Budoff \(1975\)](#) y [Feuerstein \(1979\)](#), reconocen en la obra de Vygotsky a la inteligencia como construcción social, a partir de lo que el psicólogo ruso definió como Ley genética fundamental del desarrollo, la que reconoce que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales, que se transforman en procesos psíquicos internos, concibiéndose la naturaleza del desarrollo intelectual de manera dinámica y como expresión de la interacción de factores biológicos, sociales y culturales.

En esta línea, [López Melero \(2004\)](#) plantea que:

La primera ruptura vendría determinada por el cambio en el concepto clásico

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

de inteligencia ... la segunda ruptura está íntimamente relacionada con la anterior. Se trata de romper el concepto clásico de diagnóstico porque este no ofrece ninguna posibilidad de cambio a la persona (p. 139).

Como se puede apreciar, los modelos y conceptos de inteligencia evolucionaron de la inteligencia como una condición biológica, estática, psicométrica a la inteligencia como resultado dinámico, interaccionista, desarrolladora y creciente; como fruto de las interacciones sociales a lo largo de la vida. En este sentido, se aprecia el salto hacia una concepción de inteligencia de base dinámica, pensada como una capacidad que se configura y que es resultado de la interacción de procesos afectivos y cognitivos, en una complejidad creciente a lo largo de la vida. Por tanto, la idea del CI como expresión de ser una persona inteligente, de tener éxito en la vida escolar, en su futura vida laboral y social es rechazada.

Las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, el cerebro y las funciones psicológicas superiores crearon las bases de nuevos estudios sobre la inteligencia y el florecimiento de las neurociencias, que han cambiado los conceptos sobre la estimulación del desarrollo de la personalidad del educando, a partir de nuevas pautas de actuación para el aula de clase, como son las de la escuela inclusiva.

A finales del siglo XX e inicios del XXI surge el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2000) que reestructura toda una tradición de más de cien años relacionada con la respuesta asistencialista y deficitaria a las necesidades educativas especiales; para concebirse como respuesta a la diversidad desde un enfoque optimista y desarrollador que parte de bases sociales.

López Melero (2001), al resumir las características del enfoque deficitario, hace alusión al uso de la psicometría para la valoración del déficit, a la emisión de un diagnóstico y con ello una etiqueta que pone al estudiante en situación de

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

exclusión y lo lleva a un sistema paralelo de educación, en el que el entorno no es tomado en cuenta. Este autor, con respecto al modelo del déficit, declara que: “es un modelo centrado preferentemente en el sujeto... pero nunca se busca una posible respuesta en el contexto” (López Melero, 1997, p. 187).

Los postulados vigotskianos del desarrollo sostienen las concepciones diagnósticas integrales y multifactoriales de la zona de desarrollo próximo, en las que se utiliza el método genético experimental. Al respecto, Vygotsky (1982) planteó: “... el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No sólo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo” (p.118). Es por tal motivo, que se debe tomar en cuenta al sujeto y sus procesos psicológicos en formación; sin olvidar cómo los contextos (escolar, familiar y social) que acogen al sujeto repercuten en las configuraciones de su personalidad.

Por su parte, Giné (2014) considera que:

La práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, con el origen social del desarrollo y, por tanto, del aprendizaje y con una visión de las diferencias individuales como indicadores de la naturaleza y tipo de apoyos que deben procurarse al alumnado (p.389).

Sin embargo, existe un retraso en el cambio de mirada hacia los diagnósticos psicológicos y pedagógicos, debido al fuerte arraigo que ha existido de prácticas tradicionales y de la psicometría.

En consonancia con lo anterior, Arias (2005) plantea que:

El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones
PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado (p.113).

A partir de lo expresado, se puede afirmar que, en la teoría de Vygotsky, ocupa un rol trascendental la interacción entre lo biológico y lo social en el desarrollo de la personalidad y la comprensión de la interacción dinámica entre estas dos premisas. Este fundamento constituye un aporte a la psicología y a la psicotécnica; con la propuesta de un cambio de mirada, antes centrada en el sujeto, en lo biológico, para pasar al debate de los factores del desarrollo, al interaccionismo dialéctico entre lo biológico y lo social y a los contextos que condicionan el desarrollo.

La comprensión de lo social en el desarrollo de la personalidad. Los contextos de actuación y su estudio

En el desarrollo de un sujeto resulta de gran interés valorar el contexto histórico-cultural y la dinámica social que influyó en la conformación de la estructura y funcionamiento de su personalidad.

Al respecto, [Vygotsky \(1935\)](#) expresa:

Hemos llegado ahora a la conclusión de que el entorno no debe considerarse una entidad estática y periférica con relación al desarrollo; sino debe verse cambiante y dinámica... Y no es justamente el niño el que cambia; pues también cambia la relación entre él y su entorno, y el mismo entorno comienza ahora a tener una influencia diferente sobre el niño (p.73).

Más adelante [Vygotsky \(1935\)](#) se pregunta:

¿Cuál es la relación específica entre el entorno y el desarrollo, si hablamos del desarrollo de la personalidad de un niño, y de las características

específicamente humanas de este desarrollo? ... en el desarrollo del niño, lo que es posible lograr al final y como resultado del proceso de desarrollo, está presente ya en el entorno desde el principio mismo. Y no sólo está presente en el entorno desde el comienzo mismo, sino que influye desde el mismo principio del desarrollo del niño (p.73).

En este mismo sentido, [Arias \(2005\)](#) considera que:

El ser humano es un producto personal de su tiempo, de los hechos que ocurren e influyen sobre él, de la forma en que cada ser particular los vivencia, interpreta y los conceptualiza. El ser humano es un producto de las condiciones históricas que determinan su formación, pero al mismo tiempo, este contribuye activamente de una u otra forma a mantener, transformar y revolucionar esas condiciones e incluso a sí mismo (p. 34).

Los nexos constitutivos entre subjetividad, relaciones sociales y contexto sociocultural, resulta ser un campo insuficientemente explorado, al centrarse históricamente en el estudio del sujeto, su estructura cognitiva y el funcionamiento conductual; pero pocas veces desde la comprensión holística del sujeto y su contexto.

La psicología histórico-cultural articula y dinamiza la trama de relaciones que se conforman en la definición de situación social del desarrollo (SSD) que se analiza desde una perspectiva de la complejidad que engloba al sujeto en el entramado de relaciones sociales que establecen pautas en su desarrollo.

El origen social del desarrollo psíquico, a través de la mediación cultural que se da en los contextos: escuela, familia y comunidad, puede estimular el desarrollo de la personalidad del educando o constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación.

Asumiendo a [Giné \(2014\)](#) “el proceso de desarrollo, y por tanto de
PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

aprendizaje, es fruto de la interacción del sujeto (con su equipamiento biológico de base y su historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida” (p.391).

Desde los postulados histórico-culturales, el desarrollo humano es el resultado de la actividad social en la que los niños se ven inmersos. Esta actividad social es de naturaleza cultural y en ella participan sus coetáneos, los adultos y los medios de comunicación.

El psicólogo [Bronfenbrenner \(1987\)](#) propone el modelo ecológico, considerada dentro de las teorías dialécticas contextuales que describen las “interconexiones ambientales y su impacto sobre las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico” (p. 28). Además, aporta una visión con enfoque integral del desarrollo psicológico del sujeto, como resultado de la interacción sistémica de factores ligados al ambiente; así como el concepto de ambiente ecológico concebido como: “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente ... los cuatro sistemas que conforman el modelo ecológico son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema” ([Bronfenbrenner, 1987, p. 23](#)).

Al referirse a estos cuatro sistemas del modelo ecológico, [Bronfenbrenner \(1987\)](#) define que: el microsistema está compuesto por las conexiones que se establecen entre las personas (pueden ser la familia, la escuela y el grupo de pares) dentro de un entorno y que ejercen una influencia indirecta en aquellas personas con las que se relacionan directamente. En cambio, el mesosistema son las relaciones que se establecen en dos o más entornos (pueden ser la comunidad y los vecinos), donde la persona participa de forma activa. Por su parte, el exosistema contempla a uno o más entornos, en el cual los hechos que en estos suceden afectan a la persona en desarrollo, aunque ella no esté incluida y, por último, el macrosistema que se refiere a los sistemas que están interconectados a partir de patrones de ideología y de la organización de las instituciones sociales que

responden a una determinada cultura.

En esta misma línea de pensamiento, se aprecia la clarificación del concepto de contexto, el cual hace alusión a que: "los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo" (Cole, 1999, p. 129).

Otras definiciones como la de Lacasa y Reina (2004) consideran que:

Los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes. Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás. (pp. 15).

La psicología histórico-cultural y sus fundamentos interaccionista-dialéctico del desarrollo, respalda que en la evaluación psicopedagógica del estudiante se han de tomar en cuenta las experiencias a lo largo de su vida escolar, sus éxitos y fracasos, sus áreas de fortalezas y su participación en los diferentes contextos en los que se ve inmerso. Por tanto, se debe estudiar:

- La institución escolar: sus políticas y su cultura organizativa en cuanto a su horario escolar y la higiene, las tareas que se conciben a lo largo del día, el balance de carga docente en correspondencia con la curva de rendimiento escolar, las metodologías, las didácticas y las relaciones interpersonales, en el amplio sentido de la palabra, que engloba a directivos, profesores, estudiantes, grupos, familia y comunidad.
- El contexto áulico: centrado en el aprendizaje del alumno; en el cual el docente debe partir de los estudiantes y del grupo que ellos conforman, con sus potencialidades y carencias, para ir al currículo escolar y pensar en cómo se ha de relacionar con los contenidos, el profesor y sus compañeros.

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

- La evaluación de los aprendizajes: la comparación ha de ser entre el antes y el después, dejando a un lado las evaluaciones estandarizadas que comparan a los estudiantes entre sí para homogeneizar los grupos y clasificarlos como aventajados, promedios y lentos en el aprendizaje.
- El rol del docente respecto a la organización áulica y al aprendizaje: debe tomarse en cuenta las actividades de sensibilización y motivación en las sesiones de trabajo; los métodos para abordar los contenidos de la enseñanza en correspondencia con las características del grupo clase; las metodologías que utiliza; las actividades de comprobación de los contenidos aprendidos, las estrategias de apoyo para los estudiantes que tienen dificultades; la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje; las formas de participación que se propician desde la organización de las clases; las actividades de evaluación que utiliza y cómo retroalimenta a sus estudiantes acerca de los resultados alcanzados y la relación afectiva que establece con ellos.
- El trabajo colaborativo y en redes del docente inclusivo: deberá poseer competencias suficientemente potentes para comunicarse profesionalmente con otros profesionales que ofrecen apoyos inclusivos internos o externos, con familiares y con la comunidad.
- El contexto familiar (como la primera escuela a la que asisten los niños): las condiciones que se crean para la interacción sociofamiliar, a partir de un intercambio afectivo; conocer cuáles son las actividades y las experiencias que se derivan de la interacción con este contexto.
- El contexto comunitario (como el espacio de socialización interfamiliar en el que se desarrolla el sujeto): es una fuente de intercambio e interacción en el proceso de construcción del conocimiento que puede ser usado en el proceso de inclusión educativa, hace énfasis en las potencialidades que el entorno brinda para el aprendizaje y la participación.

[Herrera \(2016\)](#) expresa que:

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

Los estudios sobre las relaciones entre la comunidad y la escuela resaltan la importancia de aumentar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela e indican la necesidad de vincular los sistemas formales y no formales de educación para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (p.18).

La coherencia de las influencias educativas que reciben los estudiantes en cada uno de los contextos y la continuidad de las buenas influencias que emanan de cada contexto, se considera una condición suprema para el desarrollo de su personalidad.

Los logros y las dificultades del estudiante no son independientes de las experiencias que le brindan los contextos. Al contrario, están estrechamente interconectados; ya que el aprendizaje es una acción social, resultado del intercambio con sus semejantes en los distintos contextos de actuación. Precisamente, en estos procesos de flujo de información, es imprescindible el trabajo colaborativo y en redes entre docentes, padres de familia y comunidad, en general, con el objetivo de diluir las barreras para el aprendizaje y la participación.

Las barreras para el aprendizaje y la participación

El paradigma emergente de la educación inclusiva contempla en su objeto a todos los sujetos psicológicos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar y no solo a aquellos diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE).

En el núcleo duro de la educación inclusiva se encuentra el término barreras para el aprendizaje y la participación. [Booth y Ainscow, \(2000\)](#) al referirse a este término plantean que:

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales (p.9).

Esta posición abandona la mirada clasificatoria con énfasis en lo que no hay, en los defectos, para centrarse en los contextos que permiten el desarrollo del sujeto; lo cual deja a un lado la intervención educativa para enfocarse en el logro de una escuela, una familia y una comunidad desarrolladora.

Si en el modelo clínico lo que se busca son las dificultades, lo que no hay, las deficiencias o problemáticas; ahora la educación se posiciona desde lo social y centra el análisis en las barreras que impiden el desarrollo, las que aparecen en la interacción entre los estudiantes y sus contextos; los otros, las políticas y las culturas de los grupos humanos.

Este concepto nodal, en las concepciones de [Booth y Ainscow \(2000\)](#), se alinean con los postulados histórico-culturales de Vygotsky y representan el necesario salto de una pedagogía especial, dedicada al déficit, para llevarnos a una pedagogía optimista que se ocupa de los contextos y las ayudas para atender la diversidad y, con ello, a los revolucionarios conceptos de la escuela inclusiva. Estos autores utilizan el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término necesidades educativas especiales, lo cual implica un nuevo modelo social ante las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación cambia todas las nociones de partida que existían hasta el momento, al plantear nuevas estrategias didácticas para la atención a la diversidad. Esto implica dejar de mirar desde el sujeto y sus defectos, para dirigir la mirada hacia los obstáculos que los

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

contextos imponen y que impiden el avance, la confianza en sí mismo y el éxito en los aprendizajes de aquellos alumnos que están en desventaja o que son más vulnerables a los procesos de exclusión.

Esta perspectiva enfatiza en lo contextual y lo social de la atención a la diversidad y valoriza las interacciones entre los alumnos y sus contextos como principal fuente de desarrollo. Plantea que son las condiciones sociales y económicas las que influyen en su desarrollo, en sus semejantes, en las políticas, en la cultura de los grupos humanos y en las instituciones educativas.

[Booth y Ainscow \(2000\)](#) rompen con el modelo clínico-asistencialista, el cual considera que las dificultades se encuentran en los sujetos y ponen al debate un modelo social que se enfoca en la comprensión de los procesos de aprendizaje asociados, específicamente, a lo que sucede en las escuelas; a partir de la interacción que se establece entre los estudiantes y sus contextos. Además, aportan el término barreras para el aprendizaje y la participación en contraposición al de necesidades educativas especiales y consideran que: “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” ([Booth y Ainscow, 2000, p 8](#)).

Los modelos sociales reconocen que las discapacidades son construcciones sociales que emergen de criterios normalizadores, asociados a culturas, políticas y prácticas discriminatorias y se enfocan en las diferencias, las deficiencias y las minusvalías.

Con respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación, [DOF. \(2016, como se citó en Covarrubias, 2019\)](#), asume que:

Barreras para el aprendizaje y la participación. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las

oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural. (p.139)

Por su parte, [López Melero \(2011\)](#) plantea que las barreras “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p.42) y que estas pueden estar en diferentes ámbitos. Además, identifica tres tipos de barreras: las políticas, las culturales y las didácticas.

Las barreras políticas: se expresan en leyes y normativas contradictorias respecto a la educación de las personas y culturas diferentes y cómo estas se concretan en la práctica.

- a) Las barreras culturales: se expresan desde lo conceptual y lo actitudinal, en la actitud de clasificar o etiquetar en normales y especiales al alumnado, lo que conduce al establecimiento de normas discriminatorias.

En cuanto a esta barrera, [Herrera \(2018\)](#) plantea que:

Como resultado de los procesos de clasificación a partir de los test de inteligencia, orientan a sus docentes implementar adaptaciones curriculares para atender las diferencias individuales, con todo el trasfondo segregador que este tiene; pues el estudiante se ve excluido de la interacción con su grupo clase durante la adquisición de los aprendizajes. (p. 49)

- b) Las barreras didácticas: se manifiestan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al referirse a las barreras didácticas, [López Melero \(2011, p.44-47\)](#) considera las siguientes:

- La competitividad en las aulas.
- El currículum estructurado en disciplinas y basado en el libro de texto y no en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. (López Melero, 2011, 45)
- La organización espacio-temporal de una escuela que desarrolle una cultura inclusiva, que construya el conocimiento desde una educación participativa, realice trabajo cooperativo y por proyectos y forme valores inclusivos.
- La re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. (López Melero, 2011, 47)
- La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. (López Melero, 2011, 47)

Los estudios de los contextos de actuación para identificar aquellas barreras que impiden o estimulan el desarrollo de la personalidad del estudiante, es una condición esencial en los procesos de atención a la diversidad. Para ello, debe tomarse en cuenta que el desarrollo de la personalidad está estrechamente vinculado con la apropiación de experiencias histórico sociales que transcurren mediante la actividad y la comunicación. Esto permite reafirmar el papel de lo social en el desarrollo de la personalidad, en correspondencia con los principios de la psicología dialéctica.

En cuanto a la interacción de los contextos, la escuela no debe enmarcarse solamente en su contexto propiamente dicho, sino que debe irradiar y llegar a integrar contextos tan importantes como la familia y la comunidad.

El rol transformador de la escuela solo es posible de alcanzar de una forma eficiente y plena, cuando logra implicar en su accionar a la familia y la comunidad, lo cual constituye un reto de las instituciones educativas de estos tiempos, cuya labor debe sustentarse en un amplio sistema comunicativo y en una sólida base

científica de los factores que inciden en este trabajo educativo.

Para llevar a vía de hecho la vinculación de la escuela, la familia y la comunidad, resulta fundamental explorar las condiciones del contexto, ya que a través de este proceso se estará en condiciones de conocer las peculiaridades de cada uno e interactuar, luego de identificar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes y las potencialidades que los estimulan.

El rol de los actores implicados en cada uno de los contextos es trascendental. Los docentes pueden ayudar a diluir las barreras si poseen dominio de los contenidos que imparten; si son capaces de hacer de las horas de clases, tiempos agradables y entretenidos; si crean ambientes de aprendizaje motivantes; si se reinventan como docentes y piensan en nuevas acciones, de acuerdo a las necesidades de cada uno de sus estudiantes y del grupo. Además, deben poseer capacidades para relacionarse con sus estudiantes, mostrar interés y preocupación por sus problemas y crear altos niveles de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos.

Un docente inclusivo, debe poseer competencias para la colaboración y el trabajo en redes, tener metas compartidas con su colectivo pedagógico y desarrollar una actitud de colaboración. Así mismo, la escuela debe crear espacios de acogida para las familias, donde se eduquen y se comprometan con los valores de la diversidad y la inclusión.

A su vez, la familia diluye las barreras si se convierte en un espacio de acogida para la diferencia y la diversidad de sus miembros; si crea un clima emocional estable, de aceptación y comprensión, con niveles de comunicación empáticas y un estilo de autoridad democrático; si crean expectativas adecuadas en sus hijos, a través de una comunicación sistemática con la escuela. Es por esta razón, que la familia debe implicarse de manera efectiva en el diseño y ejecución del proyecto educativo de la escuela.

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

Por su parte, la comunidad como espacio que acoge a las familias y a la escuela debe complementar las influencias que de ellas emanan; reconocer a la escuela como una institución promotora del saber y de la cultura en su entorno; tener altas expectativas de logros con respecto a la institución escolar y reconocer el prestigio de la misma dentro del conjunto de instituciones sociales.

Por tanto, al ser la educación de la personalidad una responsabilidad social, exige de todas las instituciones y de sus miembros, la creación de contextos desarrolladores y dinámicos que potencien el aprendizaje y la participación de los educandos.

A manera de conclusiones

La escuela del siglo XX, se caracterizó por realizar diagnósticos pedagógicos, que estaban centrados en la psicometría y que permitía clasificar a los estudiantes, siguiendo un modelo centrado en el defecto, en lo que no hay, en lo carente, donde se promovía la homogenización de los grupos por su coeficiente intelectual y con ellos las prácticas pedagógicas segregadoras para pequeños grupos.

Aunque los procesos de diagnóstico e identificación de discapacidades y necesidades educativas continúan estando presentes en las prácticas educativas, se aprecia una espiral de transformaciones que van desde la atención clínico-asistencialista centrada en el defecto hasta el análisis de los contextos y de las barreras que estos imponen a los sujetos.

Las evaluaciones psicopedagógicas deben girar más en torno a la mejora de la acción educativa. Deben estar más centradas en la planificación, la implementación y la evaluación de las ayudas pedagógicas de distinto tipo; lo que permite dar el salto de un diagnóstico centrado en el sujeto a un diagnóstico centrado en el contexto. (Herrera, 2018, p.47)

El siglo XXI devuelve una escuela para la diversidad, con un modelo de
PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

educación inclusiva, en el que sus planteamientos trascienden la atención a la discapacidad; pues pretende incluirlos a todos sin importar raza, género, etnia, procedencia, etc. Se produce, entonces, una interesante ruptura al dejar de lado los defectos, lo biológico, lo que no se ha desarrollado, para mirar de manera optimista a los procesos psicológicos en formación, identificar las barreras que los grupos humanos y la sociedad les imponen a los sujetos para que aprendan y participen; lo cual propicia la identificación de las ayudas que se pueden ofrecer desde los diferentes contextos que rodean al sujeto.

Queda pendiente la formación de recursos humanos comprometidos con un sistema educativo y una sociedad más inclusiva que generen cambios actitudinales para enfrentar los procesos de diagnóstico y orientación que privilegien la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación y superen la mirada.

Referencias

Arias Beatón, G. (2005). La persona en el enfoque histórico cultural. Linear B.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan.

http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.

Budoff, M. (1975). Measuring learning potential: an alternative to the traditional intelligence test". En G. Greed. (dir.), *Etitical and legalfactors in tite practice of School Psychology*. Proceeding of the first annual conference in School Psychology.

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

Cardona Moltó, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson educación, S.A.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Ediciones Morata.

[https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=zV0a6blSEmsC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Cole,+M.+\(1999\).+Psicolog%C3%ADa+cultural&ots=09vOziO-
lb&sig=1bT3uDrmDTlgzzRtvWIAT8aAl2k#v=onepage&q=Cole%2C%20M.%
20\(1999\).%20Psicolog%C3%ADa%20cultural&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=zV0a6blSEmsC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Cole,+M.+(1999).+Psicolog%C3%ADa+cultural&ots=09vOziO-
lb&sig=1bT3uDrmDTlgzzRtvWIAT8aAl2k#v=onepage&q=Cole%2C%20M.%
20(1999).%20Psicolog%C3%ADa%20cultural&f=false)

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo; A.C. Ríos y J.L. García (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp.135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Fernández, I. y Ortega, F. (2016). Diagnóstico psicopedagógico de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Pueblo y Educación.

Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques*. University Park Press.

Giné, C. (2014). La evaluación psicopedagógica: En Á. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, (pp. 389-410). Alianza Editorial, S. A.

https://www.academia.edu/33185597/Desarrollo_psicologico_y_educacion_T_3_Trastornos_del_desarrollo_Palacios_Marchesi_y_Coll

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

Herrera, J.D. (2016). La relación escuela-comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(1), 11-33. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01>

Herrera, J. I. (2018). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. En O. A. Martínez (Ed), *Educación y prospectiva en tiempos de crisis* (2 Ed., Serie,1, pp.41-53). Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A.

http://www.indteca.com/omp/index.php/Coleccion_Indtec/catalog/download/7/6/30-1?inline=1

Lacasa P. y Reina A. (Coord.) (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación educativa. <https://docplayer.es/63452168-La-television-y-el-periodico-en-la-escuela-primaria-imagenes-palabras-e-ideas.html>

López Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P., Arnaiz y R., De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp.181-228). Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia. https://books.google.com.ec/books?id=y6jhKJmmSr0C&pg=PA391&lpg=PA391&dq=pdf+%2210+a%C3%B1os+de+integraci%C3%B3n+en+Espa%C3%B1a:+an%C3%A1lisis+de+la+realidad+y+perspectivas+de+futuro%22&source=bl&ots=wIUCDUuuD2&sig=ACfU3U2xqjgHgpPEeYegLuFhyn8i2ND_I A&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjXnNHT1c_vAhWp1FkKHTWDC5A4FBD0ATAHegQICxAD#v=onepage&q=pdf%20%2210%20a%C3%B1os%20de%20integraci%C3%B3n%20en%20Espa%C3%B1a%3A%20an%C3%A1lisis%2

PREPRINT: El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación de los sujetos a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

0de%20la%20realidad%20y%20perspectivas%20de%20futuro%22&f=false

López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Revista de Educación*, (3), 15-53, <https://core.ac.uk/download/pdf/61908108.pdf>

López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Aljibe.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación educativa*, (21), 37-54. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>

Organización Mundial de la Salud, OMS. (1980). International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). A manual of classification relating to consequences of diseases. Ginebra (trad. cast., Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <http://www.3.who.int/icf/icftemplate.cfm>

Vygotski, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas. Tomo II*. (pp.8-290). Ed. Pedagogía.

Vygotsky, L. S. (1935). *El problema del entorno: cuarta conferencia*. Osnovy Podologii. Izдание Instituto.