



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Herrera-Rodríguez, José Ignacio; Guevara-Fernández, Geycell Emma
El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado
a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación
Revista Electrónica Educare, vol. 26, núm. 1, 2022, Enero-Abril, pp. 443-463
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194170643024>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

Psychopedagogical Diagnosis: From Classifying Students to Identifying Barriers to Learning and Participation

Diagnóstico psicopedagógico: Da classificação de estudantes à identificação de barreiras à aprendizagem e participação



José Ignacio Herrera-Rodríguez
Universidad Nacional de Educación
Azogues, Ecuador

 joseighr2015@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4750-3655>

Geycell Emma Guevara-Fernández
Universidad Nacional de Educación
Azogues, Ecuador

 geycellgf@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4872-8431>

Recibido • Received • Recebido: 10 / 08 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 21 / 10 / 2021
Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 11 / 2021

Resumen:

Objetivo. Este trabajo tiene el propósito de reflexionar en el diagnóstico psicopedagógico de los y las estudiantes y su evolución desde un enfoque psicométrico y clasificatorio hasta la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas. **Análisis.** Se realizó una revisión integradora de la bibliografía, estructurada en dos etapas: en la primera, se recogió la información sobre los postulados de la psicología cognitiva, los estudios psicométricos de la inteligencia y su influencia en las prácticas educativas. Mientras que la segunda etapa, se dirigió a la búsqueda de los postulados de la psicología social y las concepciones de la educación inclusiva. Los criterios para analizar la información bibliográfica fueron: el abordaje psicométrico de la inteligencia, el enfoque biologicista y la interacción de lo biológico y lo social en el desarrollo de la personalidad, el contexto social como generador de barreras y las diversas barreras que impiden el aprendizaje y la participación del estudiantado. **Conclusiones.** El diagnóstico psicopedagógico debe centrarse en las ayudas pedagógicas para transitar de un diagnóstico basado en la identificación de las discapacidades y necesidades educativas de la persona estudiante a un diagnóstico que enfatiza en el contexto y en identificar aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación, desde una mirada optimista de los procesos psicológicos en formación y sustentado en el modelo social de educación inclusiva. En función de los análisis realizados es recomendable organizar procesos educativos que eliminen las barreras que impiden la atención a la diversidad de estudiantes en las escuelas inclusivas.

Palabras claves: Barreras para el aprendizaje y la participación; cognición; diagnóstico psicopedagógico; educación inclusiva, estudiantes.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Objective. This work aims to reflect on the psychopedagogical diagnosis of students and their evolution from a psychometric and classificatory approach to the identification of barriers to learning and participation in inclusive schools. **Analysis.** An integrative review of the bibliography was carried out, structured in two stages. In the first, information was collected on the postulates of cognitive psychology, psychometric studies of intelligence, and their influence on educational practices. In contrast, the second stage was directed to the search for the postulates of social psychology and the conceptions of inclusive education. The criteria for analyzing the bibliographic information were the psychometric approach to intelligence, the biological approach, the interaction of the biological and the social in the development of the personality, the social context as a generator of barriers, the various barriers that impede learning, and student participation. **Conclusions.** The psychopedagogical diagnosis should focus on the pedagogical aids to move from a diagnosis based on the identification of the student's disabilities and educational needs to a diagnosis that emphasizes the context; it should also focus on identifying those barriers that prevent learning and participation, and this from an optimistic point of view of the psychological processes in formation and sustained in the social model of inclusive education. Based on the analyzes conducted, it is advisable to organize educational processes that eliminate the barriers preventing attention to the diversity of students in inclusive schools.

Keywords: Barriers to learning and participation; cognition; psychopedagogical diagnosis; inclusive education; students.

Resumo:

Objetivo. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o diagnóstico psicopedagógico de estudantes e sua evolução desde uma abordagem psicométrica e classificatória até a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação em escolas inclusivas. **Análise.** Foi realizada uma revisão integrativa da bibliografia, estruturada em duas etapas: na primeira, foram coletadas informações sobre os postulados da psicologia cognitiva, os estudos psicométricos da inteligência e sua influência nas práticas educacionais. Já a segunda etapa foi direcionada à busca dos postulados da psicologia social e das concepções de educação inclusiva. Os critérios de análise da informação bibliográfica foram: a abordagem psicométrica da inteligência, a abordagem biológica e a interação do biológico e do social no desenvolvimento da personalidade, o contexto social como gerador de barreiras e as várias barreiras que impedem a aprendizagem e participação dos estudantes. **Conclusões.** O diagnóstico psicopedagógico deve centrar-se nas ajudas pedagógicas para passar de um diagnóstico baseado na identificação das deficiências e necessidades educacionais de um estudante para um diagnóstico que valorize o contexto e identifique as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação, do ponto de vista otimista dos processos psicológicos em formação e sustentados no modelo social de educação inclusiva. A partir das análises realizadas, é aconselhável organizar processos educacionais que eliminem as barreiras que impedem a atenção à diversidade à estudantes nas escolas inclusivas.

Palavras-chave: Barreiras à aprendizagem e participação; conhecimento; diagnóstico psicopedagógico; educação inclusiva; alunos.

Introducción

El diagnóstico psicopedagógico centrado en la psicometría tiene más de cien años. Surge con el propósito de identificar las limitaciones del estudiantado para clasificarlos y ajustar las ayudas a sus necesidades. No obstante, esta práctica ha sufrido un giro trascendental al pasar del análisis de las personas, al análisis de los contextos y 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 estudiantado. Estas evaluaciones estuvieron enfocadas en las dificultades del aprendizaje, las cuales trajeron consigo un uso indiscriminado de las etiquetas (Fernández Silva y Ortega Alfonso, 2016).

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

Muchas han sido las investigaciones que se han dedicado a estudiar el diagnóstico y la caracterización del estudiantado. 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 estas investigaciones es posible mencionar las de: 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 (1949), fue el creador de la teoría triárquica que aprecia el rol de la inteligencia y el contexto y Renzulli (1936), con sus trabajos sobre superdotación; por solo mencionar algunos de estos trabajos.

Por otro lado, en las prácticas educativas se pretendía sublimar un supuesto rango medio de comportamiento intelectual en el que se ubicaba la mayoría del estudiantado. Es a partir de esta homogeneización de los grupos que se elaboraban las planeaciones docentes y aquellas personas que presentaban dificultades de aprendizaje o discapacidades eran etiquetados como "estudiantes integrados o incluidos" y considerados por debajo de la media; para estas personas 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.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La Organización Mundial de la Salud (OMS) comienza a considerar la discapacidad desde la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) 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 a la persona 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 entonces que se puede hablar, de una evolución que va desde un diagnóstico centrado en la persona estudiante, 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 las personas 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 del estudiantado en el aula.

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

La relevancia del presente trabajo radica en develar cómo ha evolucionado el pensamiento psicológico y pedagógico alrededor del proceso de diagnóstico de los y las estudiantes, pudiendo identificar donde están los factores que impiden el avance de las personas estudiantes, al asignarle un rol esencial a los procesos de socialización que se organizan desde la escuela.

Para cumplir con el objetivo declarado, se realiza una revisión integradora de la literatura que tiene su punto de partida en el surgimiento de la psicometría en los inicios de siglo XX y las metas clasificatorias que se planteaban para agrupar a las personas estudiantes por su desempeño intelectual. También se hace una valoración del rol de los factores sociohistóricos 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 las personas. Por último, se realiza un análisis acerca de cómo los sistemas educativos deben trabajar por diluir dichas barreras.



Metodología

En el trabajo se presenta una revisión integradora que consta de seis fases: la formulación de la pregunta orientadora, establecimiento de los criterios de selección de la bibliografía, la recolección de datos, el análisis crítico de los estudios seleccionados, la discusión de los resultados y la presentación de la revisión integradora (Souza et al., 2010).

La pregunta que orientó esta revisión fue la siguiente: ¿Cómo ha evolucionado el pensamiento psicológico y pedagógico acerca del proceso de diagnóstico de los y las estudiantes desde el surgimiento de la psicometría hasta el desarrollo de un pensamiento educativo inclusivo?

A partir de la interrogante, se procedió a la determinación de las etapas del período analizado y la identificación de los criterios más representativos en cada una de las etapas. Para ello, se dividió la búsqueda de la información en dos etapas fundamentales: la primera se extendió de enero a mayo 2019, en la cual se recogió la información sobre los postulados de la psicología cognitiva, los estudios psicométricos de la inteligencia y cómo influyeron en la organización de las prácticas educativas a nivel mundial. Mientras que la segunda etapa tuvo una duración de junio a septiembre de 2019 y la búsqueda se dirigió a los postulados de la psicología social hasta las concepciones actuales de la educación inclusiva como respuesta a la diversidad de estudiantes en las aulas de clases. De esta búsqueda se extrajeron los criterios más representativos de cada uno de los momentos mencionados.

Para la búsqueda de la información se consultaron las siguientes bases de datos: Scopus, EBESCO, Latindex y Redalyc.

Los criterios para la selección de la bibliografía se basaron en los siguientes indicadores:

- Estudios realizados sobre el abordaje psicométrico de la inteligencia, con énfasis en la clasificación de los y las estudiantes.
- Estudios relacionados con el enfoque biologicista del desarrollo de la personalidad.
- Estudios que analizan el rol de lo social en el desarrollo de la personalidad.
- Estudios que abordan la comprensión dialéctica de la interacción de lo biológico y lo social.
- Estudios que reflexionan sobre el rol del contexto social como generador de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Estudios sobre las diversas barreras que impiden el aprendizaje y la participación de las personas estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Luego de determinar las etapas y los criterios de selección de la bibliografía, se procedió a la selección de la bibliografía; misma que se ofrece a continuación:

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 1: Bibliografía seleccionada para la revisión integradora

Título del trabajo	Autores y años	Finalidad
Diversidad y cultura: En busca de los paradigmas perdidos.	López Melero (1997)	Críticas al modelo psicométrico de evaluación diagnóstica.
Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora	López Melero (2001)	Críticas al modelo psicométrico y su influencia segregadora en el contexto escolar.
<i>Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad</i>	Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980)	Valoración de las discapacidades desde las nuevas miradas de los modelos biológicos y sociales y su interrelación dinámica.
La evaluación psicopedagógica	Giné (2014)	Aspectos conceptuales y metodológicos acerca de la evaluación psicopedagógica y su coherencia con el origen social del desarrollo humano.
<i>Diagnóstico psicopedagógico de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales</i>	Fernández Silva y Ortega Alfonso (2016)	Evaluación del desempeño cognitivo del estudiante en el diagnóstico psicopedagógico de las necesidades educativas especiales.
<i>Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa</i>	Cardona Moltó (2006)	Evolución del concepto de inteligencia y su estudio desde referentes teóricos-conceptuales.
<i>La persona en el enfoque histórico cultural</i>	Arias Beatón (2005)	El diagnóstico desde una concepción dinámica del desarrollo humano.
<i>The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques</i>	Feuerstein (1979)	Las teorías de aprendizaje mediado como alternativa a los modelos conductual-psicométrico y la inteligencia como construcción social.
Studies in learning potential. Measuring learning potential: An alternative to the traditional intelligence test	Budoff (1975)	Valoración de las teorías de aprendizaje mediado como alternativa a los modelos conductual-psicométrico.
<i>La ecología del desarrollo humano</i>	Bronfenbrenner (1987)	El modelo ecológico y sus aportes para las teorías dialécticas contextuales.
<i>La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas</i>	Lacasa y Reina (2004)	La influencia del contexto como elemento que interactúa con las condiciones biológicas para la construcción de lo psicológico.

Continúa



Título del trabajo	Autores y años	Finalidad
<i>Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas</i>	Booth, et al. (2000)	El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación y de inclusión educativa.
<i>Psicología cultural</i>	Cole (1999)	El concepto de contexto como elemento que enriquece la discusión sobre el desarrollo de la personalidad.
Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación	Covarrubias Pizarro (2019)	Reflexiones teóricas sobre las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
La relación escuela - comunidad: Un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina	Herrera (2016)	Las relaciones entre la comunidad y la escuela. La necesidad de vincular los sistemas formales y no formales de educación.
<i>Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación</i>	López Melero (2004)	Ruptura con el concepto clásico de inteligencia y de diagnóstico.
Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones	López Melero (2011)	Valoración y aportes al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.
<i>El problema del entorno: cuarta conferencia</i>	Vygotsky (1935)	El entorno como fuente del desarrollo humano.
<i>Obras escogidas. – II Pensamiento y lenguaje</i>	Vygotsky (1982)	Las concepciones diagnósticas integrales y multifactoriales del desarrollo del estudiante.

Nota: Elaboración propia.

A partir de la bibliografía seleccionada, se realizó la recolección de datos de los trabajos, para su posterior análisis crítico y la discusión de los resultados y, por último, se presenta la revisión integradora que se ha desarrollado. A continuación, se detalla cómo se organizó la presentación de la revisión: en primer lugar, el auge de la psicometría y el énfasis en la clasificación de los y las estudiantes; luego una valoración sobre la comprensión de lo social en el desarrollo de la personalidad; le sigue un análisis de los contextos de actuación y su estudio y; para finalizar, las barreras para el aprendizaje y la participación.

El auge de la psicometría y el énfasis en la clasificación del estudiantado

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.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 las personas 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 la niñez llegaba a la escuela, por lo que se convirtieron en los primeros trabajos para estudiar las diferencias entre el estudiantado. 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 CI, 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 y niñas. Sucesivamente, se realizan otras adaptaciones: la Wais para personas adultas y la Wisc para infantes, 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 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 y las estudiantes 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 o la niña 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 o la niña 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 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)

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 et al., 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 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, Vygotski (1982) planteó: “(...) el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también *la zona de desarrollo próximo*” (p.118). Es por tal motivo, que se debe tomar en cuenta a la persona estudiante y sus procesos psicológicos en formación; sin olvidar cómo los contextos (escolar, familiar y social) influyen 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. 309)

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 Beatón \(2005\)](#) 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 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 la persona, 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 la personalidad 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 solo está presente en el entorno desde el comienzo mismo, sino que influye desde el mismo principio del desarrollo del niño (p. 73).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En este mismo sentido, [Arias Beatón \(2005\)](#) 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 las vivencias, 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 ser humano, su estructura cognitiva y el funcionamiento conductual; pero pocas veces desde la comprensión holística de la personalidad 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 a la persona 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 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. 392).

Desde los postulados histórico-culturales, el desarrollo humano es el resultado de la actividad social en la que la niñez se ve inmersa. Esta actividad social es de naturaleza cultural y en ella participan sus coetáneos, las personas adultas 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 de la persona, 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” ([Bronfenbrenner, 1987, p. 23](#)). Además, este autor propone los cuatro sistemas que conforman el modelo ecológico: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

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. (p. 17).

La psicología histórico-cultural y sus fundamentos interaccionista-dialéctico del desarrollo, respalda que en la evaluación psicopedagógica de la población estudiantil 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 alumnado; en el cual el personal docente debe partir del estudiantado 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.
- La evaluación de los aprendizajes: la comparación ha de ser entre el antes y el después, dejando a un lado las evaluaciones estandarizadas que compara al estudiantado entre sí para homogeneizar los grupos y clasificarlos como aventajados, promedios y lentos en el aprendizaje.
- El rol del personal docente respecto a la organización áulica y al aprendizaje: debe tomarse en cuenta las actividades de sensibilización y motivación en las sesiones de

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 el estudiantado que tiene 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 y las niñas): 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 la persona): 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, citando a Torres, 2001, Durston, 1995, Herrera, 2005) expresan que:

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 recibe el estudiantado 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 estudiantado 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 todas las personas 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 et al. \(2000\)](#) al referirse a este término plantean que:

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 de la persona; 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 el estudiantado y sus contextos; los otros, las políticas y las culturas de los grupos humanos.

Este concepto nodal, en las concepciones de [Booth et al. \(2000\)](#), 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 la persona y sus defectos, para dirigir la mirada hacia los obstáculos que los contextos imponen y que impiden el avance, la confianza en sí mismo y el éxito en los aprendizajes de aquellos alumnos y aquellas alumnas que están en desventaja o que son más vulnerables a los procesos de exclusión.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Esta perspectiva enfatiza en lo contextual y lo social de la atención a la diversidad y valoriza las interacciones entre la población estudiantil 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 et al. \(2000\)](#) rompen con el modelo clínico-asistencialista, el cual considera que las dificultades se encuentran en las personas 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 el estudiantado y sus contextos. Además, aportan el término barreras para el aprendizaje y la participación 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 et al., 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 \(2016, como se citó en Covarrubias Pizarro, 2019\)](#), 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 Rodríguez \(2018\)](#) considera que los procesos de clasificación de las personas estudiantes, como resultado de la aplicación de los test de inteligencia; conllevan a que las personas docentes diseñan e implementan adaptaciones

curriculares para resolver los supuestos déficit y atender las diferencias individuales, lo cual genera segregación y exclusión en el marco del aula de clases.

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

Al referirse a las barreras didácticas, [López Melero \(2011\)](#) 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, p. 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, p. 47](#)).
- “La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado” ([López Melero, 2011, p. 47](#)).

Los estudios de los contextos de actuación para identificar aquellas barreras que impiden o estimulan el desarrollo de la personalidad de la persona 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 del estudiantado y las potencialidades que los estimulan.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El rol de las personas actoras implicadas en cada uno de los contextos es trascendental. El personal docente puede 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 estudiante 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 su población estudiantil.

Para ser consecuente con los postulados de la educación inclusiva, la persona docente 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 e hijas, 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.

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.

Conclusiones

La escuela del siglo XX, se caracterizó por realizar diagnósticos pedagógicos, que estaban centrados en la psicometría y que permitía clasificar al estudiantado, 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 las barreras que se les imponen a los y las estudiantes para aprender y participar.

Las evaluaciones psicopedagógicas deben girar más en torno a la mejora de la acción educativa que contempla la planificación, la implementación y la valoración de las ayudas pedagógicas; de esta manera se transita desde el diagnóstico de las limitaciones de la persona estudiante a un diagnóstico de las barreras que le impiden aprender y desarrollarse.

El siglo XXI devuelve una escuela para la diversidad, con un modelo de 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 las personas para que aprendan y participen; lo cual propicia la identificación de las ayudas que se pueden ofrecer desde los diferentes contextos que rodean al estudiante.

Las reflexiones desarrolladas 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 permiten garantizar una educación más equitativa y de calidad para todas las personas sin importar su condición, su origen, su estatus social y económico.

En función de los análisis realizados es recomendable organizar procesos educativos que permitan eliminar aquellas barreras que impiden que la atención a la diversidad se logre desde las escuelas inclusivas.

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.5563061>

Referencias

- Arias Beatón, G. (2005). *La persona en el enfoque histórico cultural*. Linear B.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Trad. A. L. López). UNESCO. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Budoff, M. (1975). Studies in learning potential. Measuring learning potential: An alternative to the traditional intelligence test. En G. R. Gredler (Ed.), *Ethical and legal factors in the practice of School Psychology. Proceeding of the first annual conference in School Psychology* (pp. 74-89). Temple University Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED085962.pdf>
- Cardona Moltó, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson educación.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En J. A. TrujilloHolguín, A.C. Ríos Castillo y J. L. García Elos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Fernández Silva, I. L. y Ortega Alfonso, F. O. (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). 14. La evaluación psicopedagógica: En Á. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, (pp. 389-410). Alianza Editorial. https://www.academia.edu/33185597/Desarrollo_psicologico_y_educacion_T_3_Transtornos_del_desarrollo_Palacios_Marchesi_y_Coll
- 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 Rodríguez, J.I. (2018). 2. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. En O. A. Martínez Molina (Ed.), *Educación y prospectiva en tiempos de crisis* (Vol. 2, pp. 41-56). INDTEC. https://issuu.com/indteca/docs/educacion_y_prospectiva_en_tiempos
- Lacasa P. y Reina A. (Coords.) (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 Sánchez y R. de Haro Rodríguez (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp.181-228). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI. Revista de Educación*, (3), 15-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209797>
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. 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. (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Autor. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. Autor. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3562:2010-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud-cif&Itemid=2561&lang=es
- Souza, M. T., Silva, M. D. y Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106. <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>
- Vygotsky, L. S. (1935). *El problema del entorno: cuarta conferencia*. Osnovy Podologii. Izdanie Instituto.
- Vygotski, L. S. (1982). *Obras escogidas. – II Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología*. Ed. Pedagogía.

