



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

Sistema de Universidad Abierta y Educación a  
Distancia

**Manuscrito Recepcional**

**Programa de Profundización en el Campo de  
las Necesidades Educativas Especiales**

MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA LA  
ATENCIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL "FASE DEL  
DIAGNÓSTICO"

**Reporte de Investigación Teórica**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

ADELA ALICIA PÉREZ ARREDONDO

Director: Mtro. Daniel Mendoza Paredes

Vocal: Lic. Cristina González Méndez

Secretaria: Lic. Aleida Isela Rubiños Martínez



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, junio 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Introducción.....	6
<b>Capítulo I. Metodología.....</b>	<b>9</b>
Tipo de Investigación.....	10
Justificación.....	11
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos.....	12
<b>Capítulo II. Marco teórico.....</b>	<b>14</b>
Teoría Sociocultural.....	14
Zona de Desarrollo Próximo.....	20
Teoría Ecológica del Desarrollo Humano.....	24
Modelo ecológico de sistemas.....	26
<b>Capítulo III. El Diagnóstico en la educación.....</b>	<b>32</b>
Concepto del diagnóstico.....	32
Propósito del diagnóstico.....	41
<b>Capítulo IV. El diagnóstico y la escuela.....</b>	<b>43</b>
El diagnóstico psicopedagógico.....	43
Características del diagnóstico psicopedagógico.....	46
Etapas de ejecución del diagnóstico psicopedagógico.....	47
<b>Capítulo V. Discusión.....</b>	<b>50</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>53</b>

## *Dedicatoria*

A Dios por sus infinitas bendiciones.

A mis padres con profundo amor y respeto  
por su amor, sus consejos y enseñanzas de vida  
que me han acompañado en cada paso de mi existir.

A mis hijas y familia en general por el apoyo que  
me brindaron día a día hasta alcanzar mi sueño.

*Adela Alicia*

## *Agradecimientos*

A Dios y a la vida por colocar siempre en mi camino situaciones de gran aprendizaje y permitirme conocer a las personas indicadas que fortalecieron mi crecimiento espiritual, personal y académico.

A mi mamá Inés por acompañarme en esta enriquecedora aventura de conocimiento y aprendizaje.

A mi papá Nacho † hasta el cielo te mando mi amor y te entrego el fruto de un sueño hecho realidad.

A mis hijas Karla Angélica y Vania Zoraya por su motivación, paciencia, comprensión, confianza y apoyo incondicional.

A mis nietos Paola Janeth y Axel Uriel por su amor y motivación en esta hermosa travesía.

A mi hermana Romy por su apoyo y cariño.

A mi maestro Daniel Mendoza Paredes por su enseñanza, valioso apoyo y asesoramiento para realizar este trabajo de tesis.

A las profesoras Cristina González Méndez y Aleida Isela Rubiños Martínez por brindarme su confianza.

A todos mis profesores (as) y compañeros (as) quienes retroalimentaron mi aprendizaje y a través de sus observaciones y comentarios me ayudaron a corregir mis errores motivándome a dar lo mejor de mí para ver cumplido mi sueño.

## Resumen

El modelo de intervención psicológica para atención de la educación especial en la fase de diagnóstico que se presenta se estructura desde las teorías Sociocultural de Lev Vygotski y Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, las cuales permiten identificar situaciones de contexto que afectan el desarrollo mental, familiar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales. En su aspecto particular, la formulación del diagnóstico constituye un ejercicio fundamental que implica el descubrimiento de los aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales de cada alumno

En este sentido, el diagnóstico educativo es entendido como una descripción que detalla las necesidades pedagógicas que presentan los alumnos en la adquisición de aprendizajes, por lo que su adecuada formulación le permitirán al psicólogo establecer estrategias de intervención adaptadas a las peculiaridades del alumno o situación educativa que presente, con el fin de contribuir a mejorar sus condiciones de aprendizaje y desarrollo social y en un proceso continuo de orientación, proporcionar al docente estrategias que le permitan tomar decisiones en la adecuación de los contenidos académicos, así como la adaptación curricular, pautas educativas y familiares, ya que la función del diagnóstico no solo es atender las deficiencias pedagógicas sino que incluye acciones que potencializan el proceso de enseñanza aprendizaje; atención a la diversidad del alumnado; tratamiento de necesidades educativas especiales y asesoramiento tutorial, académico, personal, familiar y profesional de los estudiantes.

*Palabras claves:* Modelo de intervención, evaluación diagnóstica, educación especial.

## **Abstract**

The psychological intervention model for special education care in the diagnostic phase that is presented is structured from the Sociocultural theories of Lev Vygotski and Ecological of Human Development of Urie Bronfenbrenner, which allow to identify context situations that affect mental development, family and social of students with special educational needs. In its particular aspect, the formulation of the diagnosis constitutes a fundamental exercise that implies the discovery of the cognitive, attitudinal and aptitude aspects of each student

In this sense, the educational diagnosis is understood as a description that details the pedagogical needs that students present in the acquisition of learning, so that its adequate formulation will allow the psychologist to establish intervention strategies adapted to the peculiarities of the student or educational situation that they present, in order to contribute to improving their learning conditions and social development and in a continuous process guidance, provide the teacher with strategies that allow him to make decisions on the adaptation of academic content, as well as the adaptation of the curriculum, educational and family guidelines, since the function of diagnosis is not only to address pedagogical deficiencies but also includes actions that enhance the process teaching learning; Attention to student diversity; treatment of special educational needs and tutorial, academic, personal, family and professional counseling of students.

Keywords: Intervention model, diagnostic evaluation, special education.

## Introducción

La presente investigación corresponde al manuscrito recepcional que se realiza como parte del Seminario de Titulación en la carrera de Psicología en el campo de profundización de las Necesidades Educativas Especiales, y tiene como propósito describir un modelo de intervención psicológica en atención a la educación especial a partir de la fase diagnóstica. El desarrollo de la investigación es de tipo teórico descriptivo, el cual, nos permitirá desde una perspectiva ecológica, detallar el proceso diagnóstico, considerando las diversas situaciones socioculturales que afectan el desarrollo de las competencias académicas de los alumnos que requieren apoyos especiales para el logro de sus aprendizajes.

En este sentido, la educación especial en nuestro país representa uno de los flagelos que impactan en la población en general que presenta capacidades diferentes, ya sean transitorias o permanentes, y que por su condición especial precisa de un apoyo individualizado o personalizado, así como de un acompañamiento psicológico que le permita identificar sus fortalezas, con el objeto de contribuir en la generación de habilidades, tanto para hacer frente a los retos que imperan en una sociedad demandante como su desenvolvimiento en un entorno educativo, que en conjunción, le permitan tener un crecimiento integral que favorezca su participación en comunidad.

Por lo antes dicho y ante las vicisitudes socio-educativas que presenta la población estudiantil, cabe destacar que la participación ética y profesional del psicólogo, permitirá llevar a cabo un proceso de diagnóstico tomando como base un modelo situacional que le permita identificar la problemática del alumno y a su vez,



diseñar un plan de intervención que contribuya a mejorar su desarrollo integral y por ende su rendimiento escolar.

Es así, que el presente reporte de investigación teórica tiene por objeto describir un modelo de intervención psicológica para atención en educación especial en la fase del diagnóstico, el cual se conceptualiza desde la objetividad de las teorías Sociocultural de Lev Vygotski y Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, las cuales nos presentan la importancia e influencia del entorno en el desarrollo del alumno, visto como un ente social, que por sus capacidades diferentes atraviesa por un complejo proceso de adaptación y que interfieren no solo en la captación de conocimientos sino también en su desarrollo integral.

Por lo anterior, y a fin de comprender el proceso de intervención psicológica, esta primera fase se aboca a la formulación del diagnóstico desde la perspectiva integral donde el alumno está en constante interacción con su entorno personal, familiar, cultural, escolar, etc., de tal manera que sus actuaciones influyen en la generación, mantención y modificación de los problemas.

En este sentido, el diagnóstico no solo implica evaluar al alumno, sino que también ofrece recomendaciones que permitan satisfacer las necesidades de contexto que se detecten, considerando que tanto el desarrollo como el comportamiento son procesos dinámicos, por lo que las decisiones que se deriven del diagnóstico deben referirse a situaciones y momentos particulares.

En una segunda fase, el diagnóstico será utilizado como un referente para la elaboración del programa de intervención, en el cual se diseñen estrategias y actividades específicas orientadas a la solución del problema que atañe al alumno.

Y en la tercera y última fase, se establecerá un proceso de orientación inserto en la actividad educativa y dirigido a todas las personas, el cual trata del asesoramiento personal, académico y profesional, con la finalidad de contribuir al pleno desarrollo del sujeto y de capacitarle para la auto-orientación y para la participación activa, crítica y transformadora de la sociedad en la que vive (Sanchiz, 2008).

De esta forma y a través de sus fases, el modelo de intervención psicológica favorecerá el desarrollo y adquisición de nuevas habilidades que permitan al alumno con necesidades educativas especiales configurar un proceso de adaptación adecuado para su sano crecimiento y desenvolvimiento ante la sociedad.

# Capítulo I

## Metodología

El enfoque metodológico de la presente investigación se realiza desde un paradigma cualitativo, el cual recaba información no cuantificable y cuyo propósito es describir las cualidades de un hecho o fenómeno con el interés de acceder a las experiencias, interacciones y documentos del propio contexto.

En este sentido, la presente investigación se sustenta en fuentes documentales que apoyan la revisión y el análisis bibliográfico consultado, tanto en formato impreso como material en línea, el cual tiene como propósito fundamentar la importancia y aplicación de un método de intervención psicológica en el área de la educación especial a partir de la fase diagnóstica con elementos que permitan enriquecer la función del psicólogo en el ámbito educativo.

En este sentido, Escudero y Cortez (2018) refieren que la investigación documental o teórica corresponde a una estrategia orientada a revisar y reflexionar sistemáticamente las realidades teóricas de diferentes fuentes y campos de la ciencia, indagando e interpretando sus datos, valiéndose de métodos e instrumentos que ayudan a obtener resultados que pueden sustentar el desarrollo de la creación científica.

Así mismo, Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (1992) señalan que la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en un sentido amplio, como todo material de índole permanente al que se puede acudir como fuente de referencia en

cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento.

En función de lo anterior, el interés fundamental de la investigación es presentar un análisis documental que permita sustentar y describir un modelo de intervención psicológica que apoye el aprendizaje en la educación especial a partir de una estructura diagnóstica.

### **Tipo de investigación.**

La investigación se caracteriza por ser un estudio de tipo teórico descriptivo, el cual como su nombre lo indica, permite describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, buscando especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, por lo que consiste fundamentalmente en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Por lo que los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

Es así, que el presente reporte de investigación teórica tiene por objeto describir un modelo de intervención psicológica para atención en la educación especial en la

fase de diagnóstico, el cual contribuya a identificar los factores que dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales desde la perspectiva de las teorías Sociocultural y Ecológica del desarrollo humano.

## **Justificación.**

En el área de la psicología el proceso diagnóstico representa uno de los procedimientos más importantes de la intervención psicológica, ya que a través de su desarrollo se pueden obtener datos que permiten identificar y explicar las dificultades que interfieren en el aprendizaje y desarrollo del alumno, así como conocer su desenvolvimiento y relación en los entornos sociofamiliares.

En este sentido, el acompañamiento que proporcione el psicólogo al alumno durante y a través de su estadía escolar le permitirá conocer el seguimiento de su evolución en cuanto a su desarrollo cultural e interacción social.

Por ello, las teorías Sociocultural y Ecológica del desarrollo humano aplicadas al modelo de intervención psicológica permitirán al psicólogo hacer una revisión de aspectos metodológicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de mejorar las competencias educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales, con objeto de cubrir los requerimientos básicos educativos. Así como mantener una integración dinámica en el grupo áulico, considerando que el aprendizaje debe ser significativo, dando lugar a modificar o enriquecer los conocimientos previos en la construcción de nuevos conocimientos y así mismo, intervenir en las relaciones

que se generan entre las actividades educativas, la comunidad y los factores sociales y culturales que condicionan las capacidades educativas.

Por lo tanto, la participación de la psicología en el campo de las necesidades educativas especiales representa una función sustancial en la atención de alumnos que requieren apoyos específicos ya que la oportuna atención e intervención psicológica los dotará de herramientas que les permitan integrarse e interactuar de forma independiente como personas productivas en los diversos ámbitos de acción social.

### **Objetivo general.**

Describir el modelo de intervención psicológica para la atención en educación especial en la fase de diagnóstico a partir de las teorías Sociocultural y Ecológica del desarrollo humano de Lev Vygotski y Urie Bronfenbrenner respectivamente.

### **Objetivos específicos.**

- ✚ Describir el desarrollo social y cultural de las personas con capacidades diferentes desde el enfoque de las teorías Sociocultural y Ecológica del desarrollo humano.
- ✚ Explicar el proceso de intervención psicológica a partir de la formulación del diagnóstico psicoeducativo en atención de alumnos que requieren apoyos específicos de aprendizaje.

- ✚ Describir el concepto etimológico del término diagnóstico aplicado en el ámbito educativo en alumnos con necesidades educativas especiales.
- ✚ Describir el propósito del diagnóstico en el campo educativo en atención a los alumnos con capacidades diferentes de aprendizaje.
- ✚ Enunciar características y etapas de ejecución del diagnóstico psicoeducativo del modelo de intervención psicológica en personas que requieren apoyos educativos específicos.

## Capítulo II

### Marco teórico.

#### **Teoría Sociocultural.**

La descripción de Vygotski respecto a los procesos psicológicos superiores refiere que las etapas del desarrollo mental le permiten a la persona tomar conciencia de sí misma y de su entorno, y se refieren a la manifestación conductual que permite la adaptación del comportamiento a las situaciones y exigencias del ambiente en el que se encuentra un sujeto a cada momento (Cole, Steiner, Scribner y Souberman, 2008).

En este sentido, los autores señalan que en la aportación teórica de Vygotski los procesos mentales superiores corresponden a los sistemas psicológicos humanos que se desarrollan a partir de otros más básicos, compartidos con los animales y que están mediados por símbolos, así mismo, dichos procesos emergen a partir de la interacción social del sujeto como una consecuencia natural del desarrollo cerebral, y que en la génesis del desarrollo, los procesos psicológicos básicos están presentes en las personas desde su nacimiento y comprenden connaturalmente la atención, la percepción y la memoria, ya que como se indica, son indispensables (básicos) para la vida de un sujeto y su conexión con su entorno (Hernández, 2012, p.8).

Al respecto, Cole et al. (2008) mencionan que los estudios realizados por Charlotte Buhler, a finales de la década de los años treinta, con niños de un año de edad, dan muestra de que las primeras manifestaciones de inteligencia práctica en los niños se dan a los seis meses de vida, desarrollando instrumentos, movimientos



semánticos y la percepción, el cerebro y las manos, entrando en acción todo el organismo del niño, por consiguiente, el sistema de actividad del niño estaba determinado por el grado de desarrollo orgánico como por su grado de dominio en el uso de los instrumentos, estableciendo que el principio evolutivo del lenguaje inteligente está precedido por el pensamiento técnico comprendido en la fase inicial del desarrollo cognitivo.

De esta manera, Carrera y Mazzarella (2001, p.43) explican que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas y que es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

Por lo que corresponde a la internalización, Cole et al. (2008) mencionan que se puede entender como la reconstrucción interna de una operación externa que realiza un sujeto, como puede ser el desarrollo de gestos o movimientos dirigidos hacia determinado objeto para alcanzarlo en una actividad que se ejecutará más adelante, como puede ser el gesto de señalar, que de acuerdo con Vygotski no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura.

Así mismo, la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado como recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc., es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere, ya que el signo actúa como un instrumento de actividad

psicológica y la función de la herramienta es la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad (Cole et al., 2008, p.88).

En el desarrollo cultural del niño, Vygotsky señala que en el proceso de aprendizaje toda función aparece dos veces: la primera se manifiesta a nivel social y la segunda a nivel individual. El primer nivel sucede entre personas, que es lo que se denomina nivel interpsicológico y después se produce hacia el interior del propio niño conformando el nivel intrapsicológico. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos, por lo que todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Cole et al., 2008, p.94).

Así mismo, Cole et al. (2008, p.94) refieren que la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos y que los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se “internalizan” para convertirse en la base del lenguaje interno, por lo tanto, la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, y la base del salto cualitativo de la psicología animal humana.

En afirmación a lo anterior, Vergel (2014) añade que el signo cumple el papel de una operación significativa y que no se limita únicamente a una función representativa, y que la elección no es neutra o independiente si no que orienta el destino en el cual se expresa el pensamiento y el destino de la comunicación.

Por lo que respecta a la relación entre el aprendizaje y el desarrollo Cole et al. (2008, pp.124-125) plantean que los problemas en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse ni formularse sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo en niños de edad escolar y que todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños se reducen a tres posiciones teóricas.

La primera teoría supone que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, el cual se considera un proceso externo que no está implicado de modo activo en el desarrollo, sino que simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo.

En este sentido, investigaciones experimentales del desarrollo del pensamiento de los niños parten de la suposición de que procesos como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar.

En este aspecto, los principios teóricos de Piaget, según Cole et al. (2008, p.124) señalan que el objetivo de plantear preguntas fuera del alcance de la estructura intelectual del niño es el de delimitar la influencia de la experiencia previa y conocimientos adquiridos con antelación, con el objeto de que el experimentador trate de obtener las tendencias del pensamiento del niño en su forma pura e independientes del aprendizaje, ya que éste va a remolque del desarrollo y que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje.

La segunda teoría menciona que el aprendizaje es desarrollo. James (1958 como se citó en Cole et al., 2008, p.125) redujo el proceso del aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo, el cual se considera del dominio de los reflejos condicionados, es decir, que el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo.

En este sentido, lo que la teoría de los reflejos tiene en común con las teorías de Piaget es que conciben al desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas, reduciendo el desarrollo a la acumulación de todas las respuestas posibles.

Entre los dos supuestos antes descritos, según Cole et al. (2008, p.126) mencionan que existe una diferencia sustancial en sus presupuestos y los procesos evolutivos y de aprendizaje. En el primer punto, añaden los autores, que los teóricos aseguran que los ciclos evolutivos preceden a los ciclos de aprendizaje; que la maduración precede al aprendizaje y que la instrucción debe ir a remolque del crecimiento mental. Sin embargo, Los teóricos del segundo grupo postulan que ambos procesos se dan simultáneamente, considerando que el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos.

La teoría número tres, en contraste con las reglas antes citadas, trata de anular los extremos de las anteriores afirmaciones combinándolos entre sí. Según Koffka (1934 como se citó en Cole et al., 2008, p.126), el desarrollo se basa en dos procesos distintos pero relacionados entre sí que se influyen mutuamente. Por un lado, la maduración, que depende directamente del sistema nervioso, y por el otro el aprendizaje, que a su vez es un proceso evolutivo. Por lo que para este autor dichos

procesos se constituyen dependientes e interactivos y que el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje, el cual estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El énfasis puesto en el aprendizaje, según Koffka, remite a un problema pedagógico, que es el de la disciplina formal y el problema de la transferencia.

En este orden de ideas, investigaciones realizadas por Thorndike (1914 citado en Cole et al., 2008, p.127) demuestra que la teoría en la cual se apoyaban los maestros de la época colocaba el aprendizaje más allá del entendimiento de que la mente no es una red compleja de aptitudes generales como la observación, la atención, la memoria, el razonamiento, etc., sino que más bien es un conjunto de capacidades específicas independientes, en cierta medida, y cuyo desarrollo es también autónomo.

El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas por lo cual, no altera la capacidad de centrar la atención, más bien, desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. Según este punto de vista, Thorndike concluye que debido a que toda actividad depende del material con el que opera, el desarrollo del conocimiento es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares o de un conjunto de hábitos particulares. La mejora de una función del conocimiento o de un aspecto de su actividad puede afectar al desarrollo de otra en la medida en que existan elementos comunes a ambas funciones o actividades (Cole et al., 2008, p.128).

Por su parte, Cole et al. (2008, p.129) explica que, en el sentido opuesto a Thorndike, Kóffka no concibe el aprendizaje como limitado a un proceso de adquisición

de hábitos y destrezas, ya que la relación que propone entre el aprendizaje y el desarrollo no es la de una identidad, sino la de una relación mucho más compleja, es decir que, según Thorndike, el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos, pero para Koffka el desarrollo es mucho más amplio que el aprendizaje.

### **Zona de desarrollo próximo.**

Ante las discrepancias de las ideas surgidas en torno a definir la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, Kóffka (1934 como se citó en Cole et al., 2008) al tratar de clarificar las leyes del aprendizaje del niño y su relación con el desarrollo mental, concentra su atención en los procesos de aprendizaje más simples, que son los que se producen en la etapa preescolar. Sin embargo, al observar la similitud entre el aprendizaje preescolar y el escolar no vislumbró la diferencia entre ambos procesos, por lo que no percibió los elementos nuevos que el aprendizaje escolar introduce, ya que la diferencia entre el aprendizaje escolar y preescolar consiste en que en el primer caso se da un procedimiento sistemático y en el segundo no. Sin embargo, no todo termina en la “sistematicidad”, sino que existe también el hecho de que el aprendizaje escolar introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del niño y que, para elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar, se describe un nuevo concepto excepcionalmente importante que ayuda a resolver este problema y es lo que Vygotski llamó: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En este sentido y considerando las afirmaciones de Vygotski, Cole et al. (2008, p.130, Carrera y Mazzarella, 2001, p.43) retoman que todo aprendizaje en la escuela

siempre tiene una historia previa, en la que todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo que el aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, así mismo, refieren que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debería iniciarse en una etapa determinada, sin embargo, comentan los autores, que se ha determinado que no solo se deben establecer los niveles evolutivos si se quieren descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes del aprendizaje, por lo que para el efecto, se delimitan dos niveles evolutivos, el primero se denomina *nivel evolutivo real*, el cual comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, suponiendo aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales, así mismo, cuando se determina la edad mental de un niño utilizando test, se trata casi siempre con el nivel evolutivo real.

Por otra parte, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental, sino más bien se establece su nivel de desarrollo potencial.

En este sentido, Cole et al. (2008, p.133) afirman que

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Lo anterior nos enfatiza que el nivel de desarrollo real de un niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar una tarea de forma independiente significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente

Así, la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hayan en proceso de maduración, funciones que en un futuro próximo alcanzarán su madurez y que en el momento se encuentran en un estado de evolución (embrionario) por lo que estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo en lugar de “frutos” del desarrollo.

Al respecto, Cole et al. (2008, p.134) nos dicen que la zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo y que utilizando este método se pueden tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. De esta forma, la zona de desarrollo próximo permite trazar un futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico.

Por lo que respecta al estado del desarrollo mental de un niño, éste puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo, es decir, lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de



desarrollo; lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.

En este sentido, podemos interpretar que la relación del concepto social de la teoría de Vygotski se concibe como el componente esencial que posibilita al niño para realizar una acción con la ayuda de una persona para llegar al momento en que pueda realizarla por sí mismo, construyendo y sumando nuevos conocimientos como resultado de la interacción social.

Por lo tanto, la zona de desarrollo próximo puede convertirse en un concepto importante en lo que a la investigación evolutiva se refiere, un concepto susceptible de aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales (Cole et al., 2008).

La comprensión de la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje. Para la psicología clásica únicamente la actividad independiente de los niños, no su actividad imitativa, indica su nivel de desarrollo mental, lo cual se manifiesta en los test de evaluación.

Al evaluar el desarrollo mental sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas. Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran como procesos puramente mecánicos (Cole et al., 2008, p.135).

## **Teoría ecológica del desarrollo humano.**

Dentro de esta misma óptica por definir la relación entre desarrollo y aprendizaje, a finales de la década de los años setenta, surge un nuevo planteamiento que nos lleva a reconsiderar la forma en que el niño adquiere y desarrolla nuevos aprendizajes a través de un enfoque naturalista, en el que se investigan las relaciones del niño en las condiciones del contexto en que se desenvuelve naturalmente.

Dichas investigaciones dieron origen a la Teoría Ecológica de los Sistemas propuesta por Urie Bronfenbrenner la cual consiste en un enfoque ambiental sobre el desarrollo de la persona a través de los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y cómo influyen en su desarrollo cognitivo, moral y relacional.

Bravo, Ruvalcaba, Orozco, González y Hernández (2015, p.92) mencionan que una de las principales críticas de Bronfenbrenner a las investigaciones y al conocimiento sobre el desarrollo humano de su época, versa sobre la ausencia de un marco teórico que diera cuenta de los entornos en los que se desenvuelven los seres humanos y de qué manera afectan los contextos ecológicos al curso del desarrollo psicológico.

Así mismo, Mc Guckin & Minton, (2014 como se citó en Bravo et al., 2015, p.93) menciona que el pensamiento de Bronfenbrenner, era de que a pesar de que había suficiente evidencia de que el niño es un agente activo en su desarrollo, muchas de las teorías que se ocuparon de su estudio pasaron por alto la influencia de los escenarios inmediatos, y que incluso el mismo Piaget se enfocó en las etapas del desarrollo cognitivo del niño, sin tomar en cuenta que el desarrollo podría ir más allá y de una

manera más veloz si se le da en un sentido social, además, destaca que aún en el caso de la psicología social se realizaban estudios sobre la influencia del ambiente en la conducta, como en el estudio de la imitación o el aprendizaje social, los cuales se limitan a lo que Bronfenbrenner describe como microsistema, además de no tomar en cuenta tanto los aspectos no sociales como los biológicos, por lo que en los estudios antropológicos el material descriptivo resultaba tan anecdótico que rayaba en lo subjetivo.

Retomando a Bronfenbrenner (1987, p.26) el autor señala que el proceso evolutivo del aprendizaje de las personas se da a través de los hechos ambientales que afectan su desarrollo con mayor inmediatez y potencia como son las actividades en las que participan los demás con esa persona o en su presencia, por lo que la intervención activa de otros inspira a dicha persona a realizar actividades similares por su cuenta, considerando que las actividades molares en las que interviene constituyen tanto los mecanismos internos como las manifestaciones externas del desarrollo psicológico.

En el mismo sentido, Bronfenbrenner (1987, p.26) nos explica que el desarrollo humano es la acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los cuales la persona vive. De igual manera, explica que, desde su teoría, la cosmovisión de la persona se entiende como un agente dinámico en medida de como las personas se van relacionando con cada entorno con el cual estén en constante relación.

Por lo tanto, la concepción más crítica del ambiente va más allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos, sistemas que pueden modificarse y expandirse, y que a su vez contrastan ampliamente

con los modelos de investigación que se encontraban vigentes al surgimiento de su teoría (Bronfenbrenner, 1987, p.27).

Los modelos teóricos a que hace referencia el autor, de acuerdo con su concepción, se caracterizan por emplear una lente científica que restringe y oscurece y aún ciega la visión que tiene el investigador de los obstáculos y las oportunidades del ambiente y del notable potencial de los seres humanos para responder de una manera constructiva a un medio compatible ecológicamente cuando lo encuentran y como consecuencia, las capacidades y los puntos fuertes del hombre tienden a subestimarse.

En términos generales, Bronfenbrenner (1987, p.28) nos presenta una teoría de interconexiones ambientales y su impacto sobre las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico, destacando el contenido de aquello que se percibe, se desea, se teme, se piensa o se adquiere como conocimiento y el modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición de la persona al ambiente y su interrelación con él, definiendo el desarrollo como la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico y su relación con él, así como, su creciente capacidad para descubrir, mantener o modificar sus propiedades.

### **Modelo ecológico de sistemas.**

De menor a mayor globalidad, los sistemas del modelo ecológico que Bronfenbrenner (1987) clasifica son denominados como: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, los cuales envuelven al núcleo primario entendido como el mismo individuo.

## Microsistema

Constituye el nivel más cercano en el que se desenvuelve el individuo.

Corresponde a un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares, considerando que un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar fácilmente. Así mismo, corresponde a las interrelaciones que se construyen dentro del entorno inmediato de interacción y desarrollo del sujeto. Los escenarios englobados en este sistema son la familia, los padres o la escuela y se les atribuye la misma importancia a las conexiones y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen.

Bronfenbrenner (1987, p.41) asiente que un término crítico en la definición de microsistema es la palabra “experimentan”, la cual se utiliza para indicar que las características de un ambiente que tiene importancia científica no solo son sus propiedades objetivas, sino también el modo en que las personas de ese ambiente perciben dichas propiedades.

## Mesosistema

Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente, es por lo tanto un sistema o conjunto de microsistemas y se forma o se amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. Además de este vínculo primario, las interconexiones pueden adoptar varias formas adicionales: otras personas que participan en ambos entornos, vínculos intermedios en una red social, comunicaciones formales o informales y el grado y la naturaleza del

conocimiento y las actitudes que existen en un entorno con respecto a otro. Comprende las relaciones entre el hogar, la escuela, la familia el trabajo y la vida social (p.44).

#### Exosistema

Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende la persona en desarrollo o que se ven afectados en lo que ocurre en ese entorno. Lo conforman por ejemplo la naturaleza del trabajo de los progenitores, relaciones que mantiene un profesor con el resto del claustro, etc.

#### Macrosistema

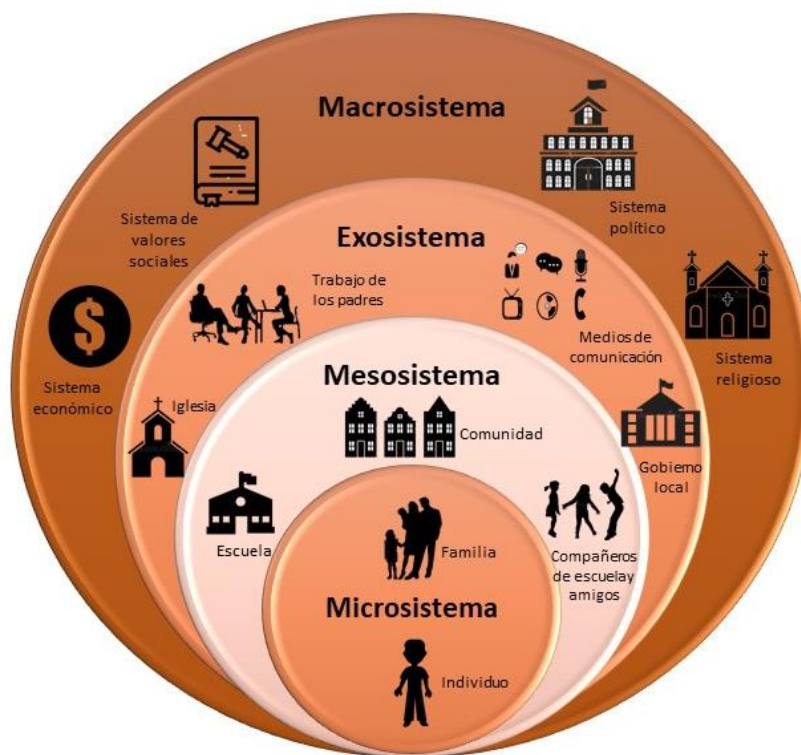
Es referido a la correspondencia, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que pueden existir a nivel de la subcultura o cultura, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias, es decir, a las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones, los contextos, etc. en los que se desarrolla la persona y los individuos de su sociedad. Este sistema está constituido los valores propios de una cultura, costumbres, etc.

Asimismo, en esta definición, Bronfenbrenner, (1987, p.45) menciona que el concepto de macrosistema puede ir más allá de la limitación de *statu quo*, para incluir los posibles esquemas para el futuro que se reflejan en la visión que tienen de una sociedad los líderes políticos, sus planificadores sociales, sus filósofos y los estudiosos de las ciencias sociales que se dedican al análisis crítico y a la modificación experimental de los sistemas sociales vigentes.

## Cronosistema

Este sistema abarca la dimensión del tiempo en lo que se refiere a los entornos de un niño. Los elementos dentro de este sistema pueden ser externos, como pueden ser acontecimientos traumáticos, internos, físicos como el momento de la muerte de un padre o los cambios fisiológicos que ocurren en el desarrollo de una persona. A medida que el niño crece, puede reaccionar de manera diferente a los cambios ambientales y consecuentemente, ser más capaz de determinar cómo ese cambio influirá en ellos.

Figura 1. *Diagrama del Modelo Ecológico de Sistemas de Bronfenbrenner.*



*Nota:* La figura representa el modelo ecológico de sistemas y su inferencia en el desarrollo del ser humano.

Fuente: Elaboración propia.

Descritas las definiciones de los sistemas, Bronfenbrenner (1987, p.43) destaca nuevamente el uso del término “experimentar” desde un punto de vista fenomenológico, dada “la imposibilidad de comprender la conducta sólo a partir de las propiedades objetivas de un ambiente, sin hacer referencia al significado que tiene para las personas que están en el entorno”.

En este orden de ideas, Bronfenbrenner (1987, pp.46-47) establece que una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, y el desarrollo humano es entendido como el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido.

De este modo, se enfatiza que el desarrollo humano involucra cambio y continuidad. En relación al cambio, amplifica la complejidad de las conductas que el niño va desarrollando; mientras que la continuidad la vincula principalmente al apego emocional que el niño establece con las personas significativas para él. Por lo tanto, los cambios en la persona son duraderos y continuos en tiempo y espacio e implican a su vez un cambio en la percepción sobre los entornos, así como en acciones más complejas de acomodación (Bronfenbrenner, 1987).

Así mismo, Bronfenbrenner argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y los otros, por lo que todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos



de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. Según esta construcción teórica, cada sistema contiene roles, normas y reglas que pueden dar forma al desarrollo psicológico. Debido a que potencialmente tenemos acceso a estos subsistemas, somos capaces de tener más conocimiento social, un mayor conjunto de posibilidades para aprender la resolución de problemas, y el acceso a nuevas dimensiones de autoexploración.

Por último y para concluir esta teoría, se considera procedente mencionar que Bronfenbrenner subrayó la necesidad de realizar políticas sociales bajo supuestos de que la comunidad debe considerarse un agente educativo susceptible de influir en el curso del desarrollo psicológico de las personas, así como su bienestar y calidad de vida. En este sentido, el principio de corresponsabilidad conlleva a considerar que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de vida y actividad (Gifre y Guitart, 2012, p.88).

De lo antes señalado por Bronfenbrenner y de acuerdo a la objetividad de Vygotski, se define que la mente del niño es una construcción social en la que todo el mecanismo básico de las funciones intelectuales son una copia de las interacciones sociales que se han interrealizado (Arcos, 2018, p.54), lo cual nos llevan a conjugar que tanto la teoría sociocultural como la teoría ecológica del desarrollo humano nos brindan aportes suficientes para comprender que los proceso del desarrollo y del aprendizaje precisan de componentes sólidos que se pueden tomar tanto de los entornos en los cuales se lleven a cabo como de los aportes que nos da la observación con objeto de considerar todos aquellos factores que son factibles de afectar el comportamiento de una persona.

## **Capítulo III**

### **El diagnóstico en la educación.**

#### **Concepto del diagnóstico.**

El término diagnóstico define un carácter amplio de búsqueda de una explicación de la conducta y representa un status científico, académico y social, por lo que su definición estará en relación al contexto de su aplicación. En el ámbito educativo, el diagnóstico consiste en saber cómo se desarrolla, evoluciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y su maduración personal en el medio escolar y familiar, por lo que debe suponer la base que facilita la acción de mejora, entendiéndola como un proceso sistemático que potencia el desarrollo personal (Arriaga, 2015).

Por lo anterior, se infiere que la formulación del diagnóstico precisa del conocimiento de bases teóricas que dirijan y sustenten su formulación. En este sentido, el Diccionario de pedagogía y psicología (2004 como se citó en Arcos, 2018, p.10), afirma que la teoría es el conocimiento contemplativo basado en una innovación racional, que busca dar aclaración sobre el mecanismo de fenómenos que pueden ser observados y que las teorías forman una estructura que puede introducirse en la ciencia, y que están construidas por un conjunto de previsiones explicativas que son sometidas a pruebas de verificación o de hipótesis para obtener una explicación admisible.

Conocer y aplicar los principios básicos de una teoría resulta fundamental para comprender la complejidad de lo que representa el diagnóstico psicoeducativo, además de reflexionar sobre el contexto etimológico de la palabra *diagnóstico*.

Al respecto, el profesor Doval (1995 como se citó en Iglesias, 2006, p.3) menciona que el término diagnóstico se ha convertido en uno de los comodines léxicos más frecuentes de la literatura pedagógica, el cual se ha utilizado para referirse a determinadas actividades como investigación, indagación, estimación, evaluación, medida, reconocimiento, etc. y que otros autores como Fernández Ballesteros (1994) y Granados (2001), también resaltan esta misma problemática y señalan que después de analizar el concepto, existen al menos tres planos para referirse al contenido de diagnóstico: el plano etimológico, el sistemático y el sinonímico.

Desde el plano etimológico la palabra diagnóstico proviene del vocablo griego *diagignosco*, cuyo significado es “conocimiento diferenciado” y su equivalente en latín es *gnoscere*, que significa “conocer, distinguir o entender”.

En el mismo orden, la autora menciona que, en el primer Diccionario Etimológico Español, de Roque Barcia de 1881, se señala que la palabra “diagnóstico” proviene del griego *diagnosis*: donde el prefijo *dia* significa “por partes” y *gnosis* significa “conocimiento” y, que, por lo tanto, diagnosticar es “formar el diagnóstico de una enfermedad”, haciendo por primera vez explícita la actividad médica.

De igual manera, el Diccionario de la Lengua Castellana de 1914, define el término “diagnosticar” como “determinar el carácter de una enfermedad mediante el examen de sus signos”; y que para Corominas (1991 como se citó en Iglesias, 2006), el

término “diagnóstico” significa “distintivo”, que permite distinguir, y que se deriva, a su vez, del vocablo *diagignosco*, con el significado de conocer, cuyo equivalente latino es *cognoscere*.

Ante dichas definiciones, Iglesias (2006, p.3) hace un pequeño análisis de lo expuesto, y afirma que el término “*diagnóstico*” se utiliza para referirse a “distinguir, discernir, conocer, examinar y, también para conocimiento de los signos de las enfermedades”. Sin embargo, añade, que el profesor Doval (1995) profundiza más en la etimología del término y que afirma y demuestra con su historiografía del concepto que existen tres vocablos que forman la familia léxica de la palabra “diagnóstico” y que son, por orden de aparición histórica en la lengua griega:

- ✚ *Forma verbal.* *Dia-gignosco*, con el significado de conocimiento “por partes, a través de, en profundidad...”.
- ✚ *Forma sustantiva.* *Diagnosis*, con el sentido de “discernimiento, acción de diferenciar, decidir...”, también presenta el significado de “discernimiento de una enfermedad de otra”.
- ✚ *Forma adjetival.* *Diagnósticos*, nos transmite la idea de “apto para discernir, capaz de juzgar...”.

Por lo que Iglesias, (2006, p.3) asume que es frecuente el uso del término “diagnóstico” como sinónimo de “indagación”, “investigación”, “evaluación”, etc., sin embargo, el diagnóstico va más allá de todos ellos, ya que el diagnóstico es investigación, porque sigue vestigios (< inde-ago) porque avanza a partir de ideas teóricas que ya se tenían sobre algo, tratándose sólo de un reconocimiento; es

evaluación, (<valere) porque, efectivamente, lleva a cabo valoraciones. En esta perspectiva, la autora menciona que los conceptos no son más que partes o actividades necesarias dentro del diagnóstico.

Considerando el *sensu stricto* Iglesias (2006, p.4) menciona que desde Galeno (siglo II d. C.), el término “diagnóstico” pasa a ser de uso exclusivo del campo de la medicina, y desde entonces se traduce por la referencia a la acción, al propio proceso o al juicio emitido finalmente, quedando ligado al conocimiento del individuo enfermo, a su estado de salud o enfermedad y, por supuesto, a la idea implícita o explícita de ayuda especializada para recuperar la normalidad, ya sea orgánica o psíquica, con la excepción de los casos de medicina legal o investigación pura.

Así, desde una perspectiva pragmática o utilitaria, Iglesias, (2006, p.4) menciona que lo que hacen realmente los diagnosticadores es ayudar, como finalidad inmediata a la exploración, o como una finalidad a más largo plazo, como en el caso de los investigadores, por lo que el diagnóstico en sentido estricto puede entenderse como: un proceder razonado en torno a un estado de anormalidad, lo que permite elaborar un tratamiento razonable y por tanto, no se agota en el mero “conocer y evaluar”.

Siguiendo a Fernández Ballesteros (1990) y Granados (2001), Iglesias (2006) retoma la perspectiva semántica en la que se pone de relieve la utilización del término “Diagnóstico en Educación” desde tres perspectivas diferentes:

- ✚ *La perspectiva nominal*, que hace alusión a los textos disponibles para consulta o estudio del diagnóstico y que se refieren a instrumentos de inteligencia, aptitudes, técnicas de estudio, tratamiento de problemas o dificultades de aprendizaje, orientación, problemas emocionales, etc.

✚ *La perspectiva operativa*, hace mención de las actividades que desarrollan los profesionales que se dedican al diagnóstico en educación, como profesionales en pedagogía que ponen énfasis en los aspectos genuinamente pedagógicos, como la velocidad lectora, la ortografía y las técnicas de estudio, el clima de la clase o de la institución, el abandono de los estudios o la calidad de la educación como servicio. Y, por otro lado, están los profesionales que se dedican al diagnóstico desde la perspectiva psicológica, por lo que ponen mayor énfasis en diagnosticar rasgos y patologías psicológicas.

✚ *La perspectiva académica*, hace referencia a los contenidos de los programas de estudio universitario. Este enfoque está condicionado por las dos perspectivas descritas anteriormente (operativa y nominal), porque en función del contenido y de su desarrollo, predominan algunas características, como pueden ser:

- El objeto del Diagnóstico en Educación, que suele focalizarse en los trastornos del aprendizaje, y, por tanto, el sujeto es, casi siempre, un individuo que está en la etapa de Educación Infantil o Primaria.
- No se da demasiada importancia a los conceptos, fundamentos y marcos epistemológicos, ni a los planteamientos y modelos diagnósticos de las tendencias actuales.
- Se pone énfasis en los conocimientos técnicos sobre instrumentos, sin valorar las causas y los procesos.
- Se da prioridad a los aspectos psicológicos sobre los pedagógicos.
- Es escasa la vinculación con otro proceso importante como la intervención.

Los aspectos diferenciales o diacríticos de la actividad diagnóstica consisten en su irrenunciable intención de actuación sucesiva a la exploración o el reconocimiento,

lo cual implica que no se reduce a detectar o identificar características anatómicas, psíquicas, patológicas o trastornos específicos de los sujetos, sino que va más allá de explorar al sujeto, valorar los datos obtenidos y tomar una decisión para aplicar y realizar un seguimiento del tratamiento específico (Iglesias, 2006, p.5).

En similitud de ideas, Bassedas (1991, p.2) señala que el diagnóstico psicopedagógico se entiende como un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco del aula y la escuela, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que les permitan modificar el conflicto manifestado.

Por su parte, Heredia, Esquivel y Lucio (1999, prefacio) definen que el diagnóstico psicológico es una tarea compleja que consiste en explicar la conducta y los procesos mentales dentro de una situación dinámica en la que se concibe al sujeto como un ente total y que representa el análisis del alumno en el marco escolar, lo cual concuerda con la explicación que nos da Bassedas (1991) en la que menciona que una noción implícita en el diagnóstico psicopedagógico es el análisis de las dificultades del alumno en el marco escolar y que en esta valoración intervienen como mínimo dos profesionales: el psicólogo especialista y el maestro del aula, que es quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje, por lo que ambos profesionales se corresponsabilizarán del proceso de conocimiento y valoración de las dificultades del alumno.

En el mismo sentido, Helton, Workman y Matuzek (1982 como se citó en Buenrostro, Palacios y Verdiguél 2007, p.14) afirman lo siguiente:

Consideramos a la evaluación psicoeducativa como un esfuerzo complejo que requiere el conocimiento de una cantidad de temas (desarrollo infantil y principios de medición), diversas habilidades específicas (administración e interpretación de pruebas, elaboración de reportes y consultoría) y una comprensión adecuada de los contextos sociales en que ocurre la evaluación.

Bajo esta perspectiva, Buenrostro et al. (2007, p.14) comentan que el criterio citado hace frente al error de considerar al diagnóstico como la simple administración y calificación de pruebas psicológicas, sino que más bien nos hacen notar que la complejidad del diagnóstico no sólo proviene de los conocimientos y habilidades que se deben tener presentes al momento de realizarlo, sino que también deriva de las diferentes corrientes que lo condicionan.

Por lo que algunas de las consecuencias que inciden en el diagnóstico, se reflejan en la existencia de diversos modelos donde, de acuerdo con el enfoque con que se trabaje, se enfatizan más algunos aspectos que otros y se evalúan de acuerdo con determinados procedimientos (Buenrostro et al., 2007, p.15).

Por su parte, Heredia et al. (1999, p.3) señalan que lo primero que el psicólogo tiene que plantearse al evaluar a un niño, es el objetivo de esta tarea, es decir, para qué y para quién se hace, así como qué se pretende con ella y realizar una evaluación para tener un diagnóstico de la situación que se presenta.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico en educación se centrará en las posibilidades del sujeto normal y en la valoración de las necesidades educativas especiales (NEE) (Iglesias, 2006, p.2).



Según, Buenrostro et al. (2007, p.15) la diversidad de aproximaciones teóricas crea un dilema en el evaluador y lo colocan frente a la disyuntiva de permanecer fiel a una corriente en particular y desde allí privilegiar cierto aspecto del comportamiento y determinado modelo de evaluación o de realizar el diagnóstico en base a las aportaciones de las diferentes corrientes, ampliando su horizonte tanto en lo referente a los aspectos a evaluar como en los procedimientos a seguir y que además de esta doble complejidad, añaden los autores, que es necesario señalar la relevancia del diagnóstico, ya que todo proceso evaluativo conduce a la toma de decisiones y el diagnóstico psicoeducativo no es la excepción, ya que sus resultados propiciarán efectos tanto en la persona evaluada como en las personas que la rodean y por lo tanto, el diagnóstico implica no sólo evaluar a la persona en particular, sino también los efectos que tendrá esa evaluación.

Expresado lo anterior por Buenrostro et al. (2007), se considera que al efectuar un diagnóstico es importante que el psicólogo defina el tipo teoría en la cual basará su evaluación, ya que al utilizar diversos preceptos teóricos no tendría la certeza de conocer qué elementos tuvieron mayor influencia en el resultado de la evaluación, y en el supuesto de la derivación de alumnos con casos específicos en su aprendizaje, es menester considerar también la influencia del entorno del niño en su desarrollo conductual y de aprendizaje, que es lo que se propone en el presente trabajo, al hacer énfasis sobre los aspectos que se desarrollan al utilizar una teoría basada en los sistemas socioculturales, ya que el resultado que se presente influirá en las medidas de intervención que se tomen.

Por lo tanto, la información que se derive del diagnóstico será usada de diferentes maneras y el psicólogo deberá, en la medida de sus posibilidades, valorar ese posible uso. Para ello, Buenrostro et al. (2007, p.15) nos dicen que se debe tener presente que el desarrollo y el comportamiento son procesos dinámicos, por lo que la información que se obtiene y permite llegar al diagnóstico, debe referirse a situaciones y momentos particulares.

Por consiguiente, el diagnóstico es una orientación para la intervención, más que un resultado estático y definitivo, ya que el dictamen al que se llegue equivaldrá a una hipótesis, más que una declaración determinante sobre la persona involucrada, y a lo largo del trabajo de intervención el diagnóstico inicial podrá enriquecerse o modificarse, lo cual resultará contundente si se tiene presente que la labor del psicólogo no se limita únicamente a la identificación y descripción de problemas, sino que abarca su solución o modificación (Buenrostro et al., 2007, p.15)

Por lo anterior, Buenrostro et al. (2007, p.15) resumen que el diagnóstico psicoeducativo puede concebirse, en esencia, como un proceso que se caracteriza por:

- ✚ La búsqueda de información acerca de la conducta de una persona y del contexto en que se desenvuelve.
- ✚ El análisis de dicha información y la elaboración de hipótesis que permitan responder a las interrogantes que condujeron a la evaluación.
- ✚ La formulación de prescripciones que orienten la toma de decisiones.

## **Propósito del diagnóstico.**

Según Buenrostro et. al. (2007, p.17) señalan que al realizarse un diagnóstico se debe tener presente que éste obedece a propósitos de carácter general y a propósitos derivados del caso específico que se esté tratando, definiendo que los propósitos de carácter general hacen referencia a un sistema de clasificación, que con frecuencia es utilizado cuando un alumno es derivado al psicólogo para su evaluación, del cual se espera que determine “qué es lo que tiene el niño”, para ubicarlo en una clasificación que le permita identificarlo para proporcionarle los servicios adecuados que requiera el niño, por lo tanto, ante la determinación diagnóstica los centros educativos, tanto públicos como privados, se constituyeron en consonancia con el sistema clasificatorio y los padres se acostumbraron a la idea de que su hijo debía llevar una etiqueta diagnóstica o clasificatoria con la que se le identificara de acuerdo al problema que presentara.

Ante esta situación Buenrostro et al. (2007) explican que la decisión del diagnóstico en sí mismo formula un juicio que necesariamente remite a un sistema de clasificación explícita o implícita y que los abusos en el uso de dichos sistemas y en el uso de etiquetas han provocado dificultades que han conducido a encarar el problema desde otras perspectivas en las que se han criticado aquellas clasificaciones que poco o nada aportan a la solución de los problemas del niño.

En ese sentido, nos permiten tener en claro que la poca o nula aportación de las etiquetas, desempeñan un fuerte papel en la estigmatización y en el sesgo que maestros, padres e incluso psicólogos pueden llegar a mostrar en los niños a quienes

se les aplican. Por estas razones, es cada vez más frecuente la demanda de que el propósito del diagnóstico no sea la asignación de etiquetas, de “conclusiones diagnósticas” sino que sean reemplazadas por la explicitación de los requerimientos de aprendizaje de los niños, ya que determinarán la organización y administración de los servicios de educación especial (Buenrostro et al., 2007, p.17).

El propósito del diagnóstico no se restringe únicamente a proporcionar información confiable acerca de la situación o problemática en la que se desenvuelve la persona. También debe ofrecer indicaciones o recomendaciones que permitan satisfacer las necesidades que se detecten en este proceso, debe brindar la información necesaria que sirva de base para la elaboración de un programa de intervención, en los niveles de prevención, optimización o remedio (Buenrostro et al., 2007, p.18).

## Capítulo IV

### El diagnóstico y la escuela.

#### El diagnóstico psicopedagógico.

En el contexto educativo, Bassedas (2004, p.2) nos reitera que el diagnóstico psicopedagógico, se entiende como un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, con el fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado, recordando que el asesoramiento psicopedagógico tiene sentido en la medida en que colabora con el maestro en la resolución más o menos inmediata de los problemas que se le plantean en su práctica docente, sin dejar de lado otros ámbitos en los que se inserta el alumno, como la familia y la comunidad social.

Del mismo modo, Baltar (2003, p.8) señala que existe una demanda cada vez mayor de profesionales psicólogos cuyo rol esperado consiste fundamentalmente en prevenir y, en mayor medida, tratar los problemas que presentan los alumnos principalmente dentro y fuera del establecimiento educacional, no sólo en términos del aprendizaje sino en atención a aspectos afectivos, emocionales y relacionales.

En este sentido, Bassedas (2004, p.2) señala que las ayudas psicológicas que se den a la familia del alumno, están dirigidas a conseguir la mejora de éste en la propia familia, pero también en la situación escolar, ya que desde una perspectiva psicopedagógica el trabajo con las familias se puede considerar fundamental e

indispensable para modificar algunas actuaciones del alumno, pero que este trabajo solo constituirá una parte del diagnóstico, ya que en sí se centrará en el conocimiento y cambio de la situación escolar, destacando la manera en que los sujetos o sistemas influyen e intervienen de forma directa en el alumno, considerando como sistemas a la escuela, el profesor, el alumno, la familia y al psicopedagogo, tal como lo señala Bronfenbrenner en su definición de micro y mesosistema, los cuales corresponde a las interrelaciones que se construyen dentro del entorno inmediato en el que se desarrolla el individuo.

Por lo que respecta a la escuela, como institución social, se considera un sistema abierto que comparte funciones y se relaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social, de los cuales el familiar es el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo, por encontrarse en constante interrelación, aunque no siempre tengan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que sistemas complementarios (Bassedas, 2003, p.3).

En igual orden de ideas, Bassedas, (2003, p.3) menciona que a nivel interno la escuela puede convertirse en una institución potenciadora o en una fuente de conflictos según la estructura y relación que exista entre los diferentes niveles jerárquicos o subsistemas, como el equipo directivo, los ciclos o niveles, entre otros, y que en otro nivel, se encuentra la sociedad, quien otorga a la escuela la misión de educar e instruir a los alumnos a fin de que se integren lo más plenamente posible como seres individuales y con criterio propio para abordar temas diferentes, tanto los relativos a su madurez personal como los referidos a su integración social, en este sentido, la escuela queda sujeta a otro sistema más amplio que es la administración del Estado,

que en términos de Bronfenbrenner, citado en párrafos anteriores, es lo que llamaría la pertenencia a un macrosistema el cual se sustenta en las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones y los contextos en los que se desarrolla la persona en su sociedad.

Respecto al sistema de niveles que señala Bassedas, (2003) la escuela agrupa a los alumnos por edades reforzando la uniformización de los alumnos, además de otros elementos que ayudan al tratamiento igualitario, como son: el tipo de formación básica que reciben los educadores, la sobre carga de gestión escolar que padecen, en detrimento del tiempo dedicado a la revisión de la práctica educativa, y cierta tradición e inercia en el modo de abordar los problemas didácticos, que consiste en considerar sobre todo lo que es genérico y común frente a las necesidades individuales y particulares de los alumnos.

Por lo tanto, la escuela tiene la función social de preparar a los alumnos para hacer frente a los futuros requerimientos de la sociedad, y para develar la llamada “cultura escolar” es imprescindible realizar un análisis crítico de la realidad educativa así definida, lo que implica un cuestionamiento que trascienda los contenidos y objetivos planificados y evaluados y, por otro lado, el reconocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en términos de su contextualización organizacional y de su relación con las características de los alumnos y con las prácticas pedagógicas (Bassedas, 2004, p.4 y Baltar, 2003, p.10).

## **Características del diagnóstico psicopedagógico.**

La actividad diagnóstica, como hemos venido describiendo, constituye un proceso general de investigación de carácter aplicado, por lo que se trata de un proceso temporal de acciones sucesivas, estructuradas e interrelacionadas, que, mediante la aplicación de técnicas relevantes, permite el conocimiento, desde una consideración global y contextualizada, de un sujeto que aprende, y cuyo objetivo final es sugerir pautas perfectivas que impliquen la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, el diagnóstico se considera una de las fases fundamentales de todo proceso de enseñanza personalizada, así como el conjunto de herramientas que permiten llevarlo a cabo correctamente, además de que sus bases se encuentran en el estudio de todas las características psicológicas y educativas de un alumno con el objeto de potencializar su aprendizaje. Así mismo, su uso se da principalmente en el caso de alumnos que presentan algún tipo de problema de aprendizaje, y su objetivo es conocer la realidad educativa del estudiante. (García y Peña, 2005).

Por tanto, el diagnóstico psicopedagógico busca entender todos los aspectos que pueden influir en el proceso de aprendizaje, desde la personalidad del estudiante hasta la posible presencia de trastornos del desarrollo, además de tratar de comprender el contexto en el que se encuentra el alumno, estableciendo las bases y los condicionantes de una intervención preventiva, clasificadora, modificadora o de reestructuración. (Iglesia, 2006, p.43)



## **Etapas de ejecución del diagnóstico psicopedagógico.**

Bados y García (2009) señalan que las etapas de ejecución del diagnóstico se definen como un proceso organizado y sistemático de recopilación de datos sobre la situación de una persona a través de diversas fuentes, ya sean directas o indirectas. En el primer caso, se sitúa la familia u otra persona cercana que tiene relación constante con el sujeto. En el segundo caso, se podrán ubicar contenidos de referencia que cubran el contexto del sujeto. Por lo tanto, el proceso de evaluación diagnóstica se realizará a través de los pasos que a continuación se describen:

### **Motivo de consulta**

Bados y García (2009) señalan que el motivo de consulta representa el contacto inicial que se lleva a cabo entre el solicitante y el psicólogo con la finalidad de expresar una inquietud subjetiva que el consultante no sepa o se atreva a manifestar. Así mismo, representa una forma de recopilar información relevante que de paso a la formulación de un diagnóstico que permita establecer estrategias contribuyan a solucionar el problema planteado.

En el área educativa el proceso del diagnóstico suele implicar la adopción de una serie de decisiones sobre la situación del alumno, al respecto, el psicólogo debe recopilar información relevante de los aspectos situacionales que se encuentran ligados al problema principal, por lo que implica una labor de síntesis de los datos obtenidos, con la finalidad de identificar la solución del problema que originó el motivo de consulta, así como de cada uno de los sistemas en los que interactúa el niño (Caravaca, 2004).

## **Motivo de derivación**

En el entorno educativo, al realizarse la derivación al área de psicología, el tutor o docente debe señalar las dificultades que ha detectado en el alumno con respecto a problemas de personalidad, de conducta, de adaptación al centro, aprendizaje, estado de ánimo y socialización, entre otros, con objeto de realizar una descripción detallada de las dificultades concretas que presenta el alumno. Así como otros posibles problemas, tratamientos previos y actuales, recursos y limitaciones.

En el caso de la derivación de alumnos con patologías clínicas, es necesario recuperar información que permitan conocer la etiología del problema, el diagnóstico médico y el tratamiento clínico actual, mismo que contribuye al restablecimiento de la salud y a contrarrestar determinadas conductas disruptivas que se lleguen a presentar derivadas de dicha situación, ya que se considera que tanto las patologías clínicas como las psicopatías fluyen de manera paralela con los aspectos cognitivos y conductuales (autoría propia).

## **Obtención y Análisis de la información**

El análisis de la información se describe como el proceso organizado y sistemático de recogida de datos de distintos tipos y fuentes, para analizar el estado físico o mental de una persona. Lo importante a la hora de analizar un problema es especificar sus componentes y las variables que influyen en dicha situación, así como la relación que existen entre ellos (Bados y García, 2009).

Por tanto, a partir de la recuperación y análisis de la información, se podrán plantear diversas hipótesis que orienten la formulación del diagnóstico, y una vez que se tiene una visión clara del problema o dificultad, el psicólogo podrá establecer un proceso de intervención dirigido a mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo social del alumno, dejando por escrito los acuerdos e ir haciendo un seguimiento del cumplimiento del alumno y en ocasiones de la familia, y en un proceso continuo de orientación, proporcionar al docente estrategias que le permitan tomar decisiones en la adecuación de los aprendizajes, a la adaptación curricular, pautas educativas y familiares, las cuales estarán en función de la problemática y edad del alumno (Caravaca, 2004).

## **Capítulo V**

### **Discusión.**

Ante las dificultades socio-educativas que presentan los alumnos con capacidades diferentes, temporales o permanentes, el modelo de intervención psicológica que se presenta, está orientado a identificar situaciones de contexto que afectan el desarrollo mental, familiar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este sentido, para identificar los factores que dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje, el psicólogo, requiere reunir información, ya sea por medios directos o indirectos, que le permitan efectuar un análisis de la situación que prevalece en el alumno con objeto de contar con argumentos suficientes que le permitan formular un diagnóstico sustentado en una base teórica que defina, desde la perspectiva sistémica, la interacción del alumno con su entorno y cómo éste afecta su desarrollo general.

En el ámbito escolar, la formulación del diagnóstico constituye, entre el docente y los alumnos, un ejercicio fundamental que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes, lo cual le permite conocer las diferencias en los estilos de aprendizaje, las capacidades, las habilidades de cada alumno y la diversidad socio-cultural de donde provienen para posibilitar el desarrollo del máximo potencial de cada uno de los alumnos (Arriaga, 2015, p.73), ya que el fin del diagnóstico educativo no es únicamente atender las deficiencias de los alumnos y su recuperación, sino una consideración pedagógica que

permitirá proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, o sobre situaciones no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención (Castillo S. y Cabrerizo J, 2005, como se citó en Arriaga, 2015, p.67).

Por tanto, el diagnóstico educativo es entendido como una descripción detallada de las necesidades pedagógicas que presentan los alumnos, y su adecuada formulación permite establecer con claridad las diferencias entre las expectativas de ingreso en relación con el proyecto pedagógico y el contexto en que se ubica la escuela; así como el nivel de logros reales obtenidos por el estudiante. Así mismo, el espacio específico para la intervención psicoeducativa es el aula y la institución escolar, y continúa expandiéndose a las relaciones de la escuela con la familia, la comunidad escolar, el sistema educativo y la sociedad como entorno cultural del desarrollo.

Por lo anterior, se considera que el modelo de intervención psicológica para atención de la educación especial en su fase del diagnóstico, nos presenta un modelo de la realidad en la que se encuentra el alumno que presenta algún tipo de necesidad educativa y que para alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje y relación social requiere de un acompañamiento psicológico que contribuya a identificar los factores que afectan su desarrollo integral, por lo que, la oportuna atención y formulación de un diagnóstico psicoeducativo contribuirá a mejorar su capacidad de aprendizaje, así como su relación con su entorno socio-familiar, desde las perspectivas teóricas sociocultural y ecológica del desarrollo humano, por lo que se considera que la apropiada formulación del diagnóstico psicopedagógico constituye un método pertinente para determinar y

establecer pautas que potencialicen y apoyen la capacidad de aprendizaje del alumno, así como identificar las áreas de intervención que coadyuven a mejorar su situación socio-cultural.

Es así, que la adecuada formación profesional del psicólogo, el conocimiento y aplicación de los preceptos teóricos en los cuales se sustente su actuación, le permitirán, en el ámbito educativo y específicamente en el área de educación especial, estudiar, describir y plantear estrategias que potencialicen las capacidades y habilidades de los alumnos que presenten capacidades diferentes de aprendizaje, así como atender situaciones de carácter sociofamiliar que interfieran con el desarrollo de los alumnos, y en más de una ocasión participar de forma multidisciplinar con profesionales relacionados con el campo de la educación con el propósito de dar respuesta a una educación de calidad respetando la diversidad de los alumnos.

Por último, cabe mencionar que el quehacer en la educación especial no ha terminado y el compromiso que tenemos como parte de una sociedad es practicar una adecuada inclusión que permita a las personas con necesidades educativas especiales superar las barreras que obstaculizan su participación en los diversos escenarios de su vida.

## Referencias

- Arcos, V. J. (2018). Teorías que sustentan el desarrollo socio afectivo en la infancia. [Tesis]. Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú. Recuperado de: <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3281/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20ARCOS%20VELASQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bassedas, E. (1991). Intervención educativa y psicodiagnóstico. Editorial Paidós. España.
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Revista Psicoperspectivas*, vol. II(1). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018074001.pdf>
- Buenrostro, A. A., Palacios, S. C. y Verdiguél, M. L. M. (2007). Servicios Psicoeducativos. Diagnóstico-Intervención-Administración. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. México. Recuperado de: <https://www.zaragoza.unam.mx > psicologia > libros>
- Bravo, A. H., Ruvalcaba, Orozco, S. M. G., González, G. Y. y Hernández, P. M. T. (2017). Salud Mental. Investigaciones y reflexiones sobre el ejercicio profesional. Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de: [https://www.academia.edu/39151525/SALUD\\_MENTAL\\_Investigaci%C3%B3n\\_y\\_reflexiones\\_sobre\\_el\\_ejercicio\\_profesional\\_VOLUMEN\\_III\\_Coordinadoras](https://www.academia.edu/39151525/SALUD_MENTAL_Investigaci%C3%B3n_y_reflexiones_sobre_el_ejercicio_profesional_VOLUMEN_III_Coordinadoras)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Caravaca, M. T. (2014). Propuesta de protocolo de derivación al departamento de psicopedagogía. *Publicaciones didácticas* No. 45. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235863309.pdf>
- Carrera, B., Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13). Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

- Cázares, H. L., Christen, M., Jaramillo, L. E., Villaseñor, R. L. y Zamudio, R. L. (1992). Técnicas actuales de investigación documental. Trillas. México. Recuperado de: [https://www.academia.edu/30356880/T%C3%A9cnicas\\_actuales\\_de\\_investigaci%C3%B3n\\_documental\\_Cazares\\_Laura](https://www.academia.edu/30356880/T%C3%A9cnicas_actuales_de_investigaci%C3%B3n_documental_Cazares_Laura).
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, Elle. (2008). *Lev S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona, España.
- Escudero, S. C. y Cortez, S. L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Universidad Técnica de Machala. Ecuador.
- Esquivel, A. F., Heredia, A. M. y Lucio, G. M. E. (2007). Psicodiagnóstico clínico del niño. *El Manual Moderno*. México. Recuperado de: <https://tuvntana.files.wordpress.com/2017/03/texto-psicodiagnostico-clinico-del-nic3b1o-esquivel-heredia-y-gomez.pdf>
- García, U. J. y Peña, V. H. (2005). *El diagnóstico psicopedagógico en la educación especial: Estudio de un caso*. [Tesis de pregrado]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Recuperado de: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/580/EI%20diagnostico%20psicopedagogico%20educacion%20especial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gifre, M. M. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Uri Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. No. 15. Universidad de la Rioja. España. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>
- Hernández, G. A. I. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. Editorial Red Tercer Milenio, S.C. México. Recuperado de: [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Procesos\\_psicologicos\\_basicos.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Procesos_psicologicos_basicos.pdf)



- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. México. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Iglesias, M. (2006). *Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas*. Ed. Pearson Prentice Hall. España. Recuperado de: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/a9bd619ea18b71325b7cd205d97ab0d8.pdf>
- Romero, P. J. F. y Lavigne, C. R. (2006). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos II. Procedimientos de Evaluación y Diagnóstico*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. España. Recuperado de: [https://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_II.pdf](https://www.uma.es/media/files/LIBRO_II.pdf)
- Vergel, C. R. (2014). El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Revista Folios*, No. 39. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932042005.pdf>