

EL DIAGNÓSTICO EN LA ACCIÓN EDUCATIVA PARTICIPATIVA: UNA PROPUESTA INCLUSIVA, SISTÉMICA Y FORMATIVA.

Línea temática 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios.

Resumen

La confluencia de los actuales principios educativos internacionales con una demanda creciente del carácter científico exigidos al diagnóstico educativo, lo impregnan de nuevas y más eficaces objetivos, estrategias y técnicas que vienen a conformar un nuevo panorama de realismo metodológico sistémico, inclusivo y formativo. La finalidad de este artículo es la propuesta de una renovación y más actual enfoque epistemológico y técnico del diagnóstico educativo. Desde este nuevo prisma y con la finalidad de elaborar una teoría fundamentada se describen los factores más relevantes y las correlaciones funcionales que facilitan nuevas líneas de investigación en un tipo de diagnóstico sociopsicopedagógico.

Palabras clave: diagnóstico sociopsicopedagógico, inclusión educativa, Investigación educativa.

1. Introducción al diagnóstico en educación

Desde una perspectiva epistémica y metodológica, podemos definir al diagnóstico educativo como un tipo de evaluación que comparte las garantías de validez y fiabilidad de la investigación educativa y que cobra sentido y propósito para fundamentar una orientación educativa que coadyuve en el desarrollo de una educación de calidad. En breves palabras, el diagnóstico pedagógico tiene como objetivos generales, *descubrir, comprender y orientar*.

Esta evolución del diagnóstico en la educación, ha ido desplazándose desde la primigenia orientación médico neurológica basada en el interés por el déficit, pasando por la psicométrica interesada en la comparación normativa, por la posterior conductista basada en el análisis de las tareas de aprendizaje y la cognitiva en los procesos psicológicos, para desembocar en una nueva orientación primordialmente educativa que originariamente situó su foco de estudio en las necesidades educativas específicas del alumnado y actualmente está más centrada en los factores de riesgo contextuales, susceptibles de actuar como *barreras para el aprendizaje y participación* inclusivo y de calidad con equidad.

2. Un diagnóstico educativo sistémico. Inclusivo y formativo

Sobre esta reciente teoría fundamentada del diagnóstico educativo, podemos definir a éste como las estrategias válidas y fiables de recogida y análisis de datos relevantes de una realidad educativa determinada con el objetivo de formular orientaciones sistémicas. Inclusivas y formativas que de esa manera coadyuven en el logro de un proceso de enseñanza y aprendizaje con calidad y equidad.

Las características definitorias de este modelo diagnóstico han de estar impensablemente alineadas con las características del consejo orientador educativo consecuente que, tal y como hemos indicado, son: sistémico, inclusivo y formativo. Su característica principal es la priorización de la orientación educativa inclusiva como sentido y propósito de sus actuaciones.

Se justifica como estrategia de diagnóstico educativo en la lineación con el *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (ODS 4), de la Agenda 2030 diseñada por la UNESCO, de; “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para la promoción y acceso a las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y el “Compromiso de Cali con la equidad y la inclusión en la educación”, asumido por el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación que tuvo lugar en Cali (Colombia), en 2019, el cual “reconoce la necesidad y la urgencia de proporcionar una educación de calidad equitativa e inclusiva para todos los educandos, desde los primeros años, y durante la educación obligatoria, la educación superior, y el aprendizaje a lo largo de la vida”.

2.1. Sistémico

Siguiendo las tendencias contextuales actuales del diagnóstico educativo, que hemos citado, es imprescindible un enfoque sistémico que oriente los ámbitos de actuación en los que se ubican las variables objeto del diagnóstico.

En línea con las disposiciones normativas de las administraciones educativas y las propias exigencias socioeducativas de la realidad de estudio, se requiere un proceso diagnóstico insertado en la acción educativa y, por tanto, dirigido al logro de los mismos fines (Marí, 2007).

En relación con los *ámbitos del diagnóstico*, éste ha de desarrollarse a la par e interrelacionadamente sobre los **sistemas** de: profesorado, social y/o familiar y alumnado. De tal manera, las variables objeto de estudio estarán referidos a un sujeto o colectivos según el

caso. Por ejemplo, podemos desarrollar un diagnóstico educativo sobre la inclusión educativa de un determinado alumno en su grupo clase o plantear otro diagnóstico educativo referido al nivel de inclusión educativa que presenta un centro educativo (formal o informal) tomado globalmente como institución.

En línea con la posición de destacados especialistas como Orellana & Bowman (2003), apostamos por el diseño de análisis transversales que incluyan los diversos niveles ecosistémicos en los que se ubique la situación educativa objeto de estudio.

La protocolización de las distintas actuaciones en el proceso diagnóstico es una necesidad a la vez que una garantía de que las intervenciones se implementarán con eficacia mediante la vertebración secuenciada de unas fases determinadas con actuaciones concretas, para cada agente, en relación con sus específicos roles como profesorado, familia o grupo de iguales (Coronado-Hijón, 2019).

La protocolización de actuaciones insertas en procedimientos sistémicos, evita el estrés producido por la posible confusión de roles entre los agentes que interactúan en la intervención, a la vez que implementa unos procedimientos secuenciados en actuaciones específicas para cada fase o momento crítico del proceso, que sustentados en buenas prácticas con evidencias de éxito, promuevan la coherencia de todas las actuaciones interrelacionadas, asegurando así unos niveles óptimos de calidad y eficacia.

El ámbito de las ciencias de la salud es un buen ejemplo de modelo de actuación protocolizado. En los países desarrollados, las diversas administraciones sanitarias locales y nacionales, tienen establecidas actuaciones protocolizadas de intervención médica. Incluso, a nivel macro sistémico, la Organización Mundial de Salud (OMS), determina protocolos para que los especialistas de todo el mundo dispongan de un procedimiento eficazmente articulado y funcionalmente vertebrado. En el ámbito de las ciencias de la educación, aunque aún son escasos los protocolos de diagnóstico educativo o pedagógico, si se observa un gradiente positivo en el diseño, producción y usos de éstos, incluso insertados dentro de la normativa de distintas administraciones educativas para la regulación de estos procesos (Coronado-Hijón, 2019).

El proceso de toma de decisiones implícitas en el diagnóstico en educación ha de ubicarse también en una perspectiva sistémica secuenciada bajo tres principios de diagnóstico-orientación que se contextualizan en un enfoque preventivo a tres niveles:

- I. Primario; cuando ante indicios de factores de riesgo, se actúa para potenciar el proceso de aprendizaje y participación y mejorar la situación de riesgo.
- II. Secundario: identificando situaciones sociopsicoeducativas de alto riesgo, y proponiendo orientaciones que eviten la consolidación de las problemáticas que presentan.
- III. Terciario; estudiando situaciones y contextos problemáticos ya instaurados con el objetivo de fundamentar orientaciones educativas que aminoren las consecuencias negativas para el aprendizaje y la participación, diagnosticadas.

Centrándonos en un ejemplo más cercano, referido al ámbito de la enseñanza obligatoria formal, el devenir de estas **fases** ha de comenzar en la detección de *indicios de riesgos* de factores o *barreras para el aprendizaje y la participación*, provenientes desde el sistema de profesorado, contextualizado en el equipo docente actual o previo al momento de inicio del proceso diagnóstico. El sistema familiar es otro agente relevante en esta primera detección. La

responsabilidad de la coordinación de esta fase corre a cargo del correspondiente profesorado tutor y el asesoramiento del profesorado especialista en orientación educativa.

Una vez puesta en común la información de indicios de riesgo y la consecuente necesidad de mejora, han de diseñarse desde el equipo docente medidas educativas ordinarias de atención a la diversidad que puedan solventar esos riesgos citados. Esa reunión ha de ser convocada por jefatura de estudios en coordinación con el profesorado tutor y el asesorado por el profesorado especialista en orientación educativa. La familia será orientada sobre el proceso a seguir y los plazos, los cuales suelen estimarse en un trimestre escolar.

Transcurrido ese periodo, la jefatura de estudios en coordinación con el profesorado tutor convocará una reunión de coordinación docente en el que se evaluará la eficacia de las medidas educativas ordinarias implementadas, Si éstas no han sido suficientes para el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje con los necesarios resultados positivos de calidad y equidad, se solicitará al profesorado especialista en orientación educativa, un informe técnico diagnóstico donde se recabará de manera sistémica y mediante técnicas e instrumentos válidos y confiables e inclusivos información proveniente de los ámbitos y sistemas; familiar, profesorado y alumnado.

Una vez concluido el informe se compartirá de manera formativa la información, conclusiones y orientación educativa con la familia, profesorado y alumnado afectado. La jefatura de estudios será responsable junto al profesorado tutor del seguimiento y evolución del caso diagnosticado con el asesoramiento del profesorado especialista en orientación educativa.

A partir de ese momento se realizará un seguimiento de las decisiones educativas emanadas del diagnóstico, que serán coordinadas entre los agentes implicados y situadas especialmente en los momentos críticos de las sesiones de coordinación de los equipos docentes.

2.2. Inclusivo

Un importante *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (ODS 4) de la Agenda 2030 diseñada por la UNESCO, es el de; *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para la promoción y acceso a las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*.

El Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación que tuvo lugar en Cali (Colombia), en septiembre de 2019, con motivo del 25° aniversario de la Conferencia Mundial de Salamanca, puso de acuerdo a los casi 40 países representados, en firmar el *“Compromiso de Cali con la equidad y la inclusión en la educación”*, el cual *“reconoce la necesidad y la urgencia de proporcionar una educación de calidad equitativa e inclusiva para todos los educandos, desde los primeros años, y durante la educación obligatoria, la educación superior, y el aprendizaje a lo largo de la vida”*.

Si la inclusión educativa es un requisito indispensable para asegurar unos procesos educativos de calidad, el diagnóstico educativo que se requiera ante la detección de indicios de factores de riesgos que actúen como *barreras para el aprendizaje y la participación*, ha de presentar la misma y consecuente perspectiva inclusiva.

Esta perspectiva inclusiva del diagnóstico educativo afecta tanto a los sujetos como a los ámbitos, metodologías y técnicas implicadas.

Siguiendo las directrices de organismos internacionales sobre la educación inclusiva junto a las directrices metodológicas de reconocidos especialistas en diagnóstico educativo como (Marí Mollà, 2007) que nos invitan a *“conceptuar el proceso diagnóstico como un método de investigación que pretende llegar al conocimiento de una situación dinámica y compleja con el*

fin de actuar sobre la misma” (p. 613), proponemos desde aquí un *diagnóstico en la acción participativa*, que reúna similares características al diseño de *investigación en acción colaborativa*, con las siguientes características

1. una actividad interdisciplinar emprendida colaborativamente por distintos agentes, con objeto de mejorar unas determinadas circunstancias en relación con unos principios y valores compartidos.
2. una práctica reflexiva considerada con el rigor de las actuaciones de investigación sobre hipótesis planteadas como *teorías en la acción*, con el objetivo de lograr cambios de optimización de las situaciones, requiere:

Un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación en las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psico-social e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor e inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientando o facilitando la comprensión (Elliot, 1990).

En relación con las **fases de un diagnóstico en la acción educativa participativa, la primera etapa** supondrá -en el modelo ya descrito anteriormente- la detección de indicios y la elaboración de hipótesis que guíen el proceso diagnóstico de manera sistémica y colaborativa sobre *barreras al aprendizaje y la participación* identificadas en un contexto escolar concreto. Booth y Ainscow indican que; “*las barreras al aprendizaje y la participación* surgen de la interacción entre el alumnado y sus contextos” (Booth & Ainscow, 2002, p. 8).

La **segunda etapa** de este diagnóstico, constituye -si fuera necesario- la elaboración del informe de diagnóstico con las orientaciones de acción educativa sobre las estrategias que se acuerden más funcionales en relación con el problema educativo.

La **tercera etapa** de la espiral del **diagnóstico en la acción educativa participativa** es donde se implementan y desarrolla posteriormente la evaluación de las estrategias de acción. El resultado final puede aportar nuevos datos útiles para definir de manera más completa y funcional el problema educativo, así como las orientaciones y adecuación de las estrategias de acción educativa. Es así como se conforma *una espiral de diagnóstico inmersa en la continua acción educativa*.

Desde esta perspectiva inclusiva, el diagnóstico educativo integra funcionalmente varios ámbitos relevantes de las situaciones educativas conformándose así un diagnóstico sociopsicopedagógico como expresión más descriptiva de lo que genéricamente venimos definiendo como diagnóstico educativo. Dentro de estos ámbitos, la selección de factores que actúan como variables relevantes han de ser también integradas de manera inclusiva en relación con los factores psicológicos relativos a los sujetos de estudio, así como a los sociofamiliares y a los factores pedagógicos de cada situación educativa.

A lo largo de las distintas fases también es necesaria la inclusión de estrategias metodológicas tanto en la recogida de datos como en la del análisis de esos datos mediante una **triangulación metodológica** que reúna los principios científicos de validez y fiabilidad de la manera más funcional. Siguiendo esa comunión con los principios científicos -que ya hemos apuntado- el diagnóstico sociopsicopedagógico ha de asumir también el denominado **realismo metodológico** donde los enfoques cuantitativos y cualitativos de la realidad se vertebran durante el proceso

diagnóstico en una complementariedad metodológica en función de las diversas finalidades y situaciones estudiadas mediante el establecimiento de diseños multimétodos o mixtos (Symonds & Gorard, 2010).

En relación con las variables, Narciso García especifica que:

Cinco serían, al menos, las variables más relevantes a las que ha de dirigir sus esfuerzos: Quien enseña (el profesor); a quien se enseña (o quien aprende, el alumno); lo que se enseña/aprende (programa/disciplina); cómo se enseña (metodología didáctica); el contexto y marco desde el que se educa y enseña (la sociedad, el sistema educativo, institución, grupo, curso, nivel, etapa,...) (García Nieto, 2007,88).

En cuanto a las técnicas de recogida de información, la categorización más clásica basada en la distinción entre la naturaleza cuantitativa o cualitativa de la información recogida, presenta dos grandes perspectivas, denominadas por Cronbach (1984) como psicométrica y holística, contrastadas como datos cuantitativos/cualitativos, productos/procesos, estímulos estructurados/libres, elección de respuesta/construcción de respuesta respectivamente, han de ser utilizados como enfoques complementarios del estudio de la realidad.

Para facilitar la participación de las personas implicadas, la estrategia más inclusiva es comenzar con metodologías cualitativas que posibilite *dar voz a los sujetos* implicados en la situación a diagnosticar sobre la interpretación y significados relevantes acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas por ellos en el estudio (alumnado, familias y profesorado). Posteriormente podrán utilizarse metodología cuantitativa para dimensionar las variables identificadas como más relevantes para el caso, en la anterior fase de estudio cualitativa. Esta opción metodológica garantizará una mayor participación e inclusión de los sujetos implicados en el proceso diagnóstico que desembocará -a su vez- en una mayor y más completa visión de la situación y factores relevantes hacia donde debe dirigirse el estudio del caso.

2.3 Formativo

La característica colaborativa del ***diagnóstico en la acción educativa participativa*** que se viene describiendo en esta propuesta requiere de un enfoque formativo que impregne todo el proceso dándole sentido funcional a esa participación, especialmente en su ***enfoque formativo***:

- De las ***condiciones sistémicas*** donde se contextualizan los problemas a diagnosticar.
- De un ***proceso colaborativo y participativo*** en la retroalimentación formativa entre los agentes implicados sobre la acción reflexión desde un ***realismo metodológico*** para la mejor comprensión y atención educativa que triangula metodológicamente paradigmas y técnicas, mediante el uso de test normativos complementados con otras estrategias de evaluación, tales como pruebas criteriales de diagnóstico, pruebas de rendimiento, pruebas analíticas, métodos observacionales y listas de cotejo o *checklist* (Coronado, 2015, 2018).
- De una Implementación y desarrollo funcional de la ***orientación educativa*** resultante que da sentido a un diagnóstico en la acción educativa participativa.

3. Conclusiones.

El diagnóstico debe constituir una garantía de una educación de calidad y equidad y, por tanto, toda medida de atención educativa -ordinaria o extraordinaria- debe estar basada en el adecuado conocimiento de la realidad en la que se pretende actuar, conformando así un

realismo metodológico como característica relevante del actual diagnóstico educativo. Es esta característica la que otorga el principal sentido y propósito, estrechamente unido a la orientación educativa como marco referencial más amplio, dejando tanto los objetivos como el proceso diagnóstico al servicio de ella para fundamentar y orientar el proceso de toma de decisiones educativas. En esa comunión de principios y fines, el diagnóstico pedagógico o educativo conforma un proceso continuo, dinámico e interactivo, impregnado del necesario realismo metodológico de la intervención educativa, cuyas intervenciones y medidas educativas justifica y fundamenta.

En relación con los principios y fines determinados que conforman una perspectiva epistémica de realismo metodológico inclusivo, podemos definir al diagnóstico educativo como un tipo de evaluación que comparte las garantías de validez y fiabilidad de la investigación educativa y que cobra sentido y propósito para fundamentar una orientación educativa que coadyuve en el desarrollo de una educación de calidad y equidad y consecuentemente proponemos un *diagnóstico en la acción educativa participativa*, que reúna similares características al diseño de *investigación en acción colaborativa*, con unas características sistémicas, inclusivas y formativas que justifican la nueva denominación de diagnóstico sociopsicopedagógico.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th. Edition (DSM-5)*. Washington, DC.: American Psychiatric Association.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid, Vol. 16.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

Coronado-Hijón, A. (2015). Construcción de una lista de cotejo (checklist) de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético. *Revista española de pedagogía*, 91-104.

Coronado-Hijón, A. (2018). Dificultades de aprendizaje aritmético y su evaluación educativa mediante la prueba analítica EVADAC. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, AH. Martín-Padilla, L. Molina-García & A. Jaén-Martínez. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (85-98). Barcelona: Octaedro

Coronado-Hijón, A. (2019). Protocolo de atención educativa a las dificultades de aprendizaje de la aritmética. En AA VV. *La Convención sobre los derechos del niño, a debate 30 años después* (53-68). Huelva: CIPI

Cronbach, L. J. (1984). A research worker's treasure chest. *Multivariate behavioral research*, 19(2-3), 223-240.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

García Nieto, N. (2007). Marco de referencia actual para el diagnóstico pedagógico. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 83-110.

Marí Mollà, R. (2007). Propuesta de un modelo de Diagnóstico en educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 611-626.

Orellana, M. F. & Bowman, P. (2003). Cultural diversity research on learning and development: Conceptual, methodological, and strategic considerations. *Educational Researches*, 23, 5, 26-33.

Symonds, J. E., & Gorard, S. (2010). Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft. *Evaluation & Research in Education*, 23(2), 121-136.

Permisos para la inclusión de contenido de otras fuentes

La/s persona/s que ostenta/n la autoría de este trabajo asegura/n contar con los permisos oportunos, por escrito, para la inclusión de imágenes, dibujos, tablas, gráficos y/o cualquier otro elemento visual o textual que no sea de su propiedad. Asume/n cualquier vulneración que pueda realizarse en lo que a derechos de autoría o copyright se refiere. Así mismo, descarga/n de responsabilidad a la organización del Congreso INNOVAGOGÍA 2020, y a las entidades organizadoras, de cualquier vulneración de la legalidad con respecto a los contenidos de este trabajo.