



Más allá del Diagnóstico: cuando la mirada educativa define trayectorias

Prof. Alejandra Balbi

www.alejandrabalbi.com

 @alebalbibroch

abalbi@ucu.edu.uy



Departamento de Educación



¿Por qué **más allá** del diagnóstico?

- El diagnóstico tal como lo conocemos proviene del modelo clínico, no del aula.
- El diagnóstico como centro e iniciador de la respuesta educativa cuando, la escuela sigue teniendo que enseñar... con diagnóstico, sin diagnóstico, y mientras tanto.
- El diagnóstico se volvió tan común que parece universal. Pero no lo es. Es una **experiencia de minorías**.
- Solo algunos reciben un **nombre** para su dificultad. ¿Aquí se *crea* la dificultad?



1. **Te ayude a nombrar y delimitar un problema**, reduciendo la ambigüedad.
2. **Tenga un efecto liberador**, especialmente para estudiantes y familias.
3. **Genere un marco compartido de comprensión** entre escuela, familia y profesionales.
4. **Active intervenciones específicas y oportunas**, que de otro modo serían más improbables.
5. **Habilite apoyos y recursos institucionales o estatales** que son necesarios para garantizar derechos.



1. **Percibas que se habla más del déficit que la persona**, invisibilizando capacidades y potencial.
2. **Condicione expectativas bajas** sobre lo que el estudiante puede lograr en el futuro.
3. **Favorezca en el estudiante la indefensión aprendida**, cuando el diagnóstico se vive como límite y no como punto de partida.
4. **Funcione como forma de explicar todo**, incluso aquello que no tiene relación con el diagnóstico



The Influence of Diagnostic Labels on the Evaluation of Students: a Multilevel Meta-Analysis

David J. Franz¹ · Tobias Richter¹ · Wolfgang Lenhard¹ · Peter Marx¹ · Roland Stein^{1,2} · Christoph Ratz^{1,3}

Accepted: 26 August 2022 / Published online: 8 February 2023
© The Author(s) 2023

57 estudios

Se ofreció a los docentes información sobre las dificultades de aprendizaje de un estudiante X

Condición A:
+ Etiqueta
Diagnóstica

Condición B:
SIN Etiqueta
Diagnóstica

Resultado general:

Valoraciones docentes sobre el pronóstico del estudiante **más negativas cuando hay etiqueta** (condición A)





Idea 1.

Las etiquetas diagnósticas abren
puertas, pero también cierran miradas.

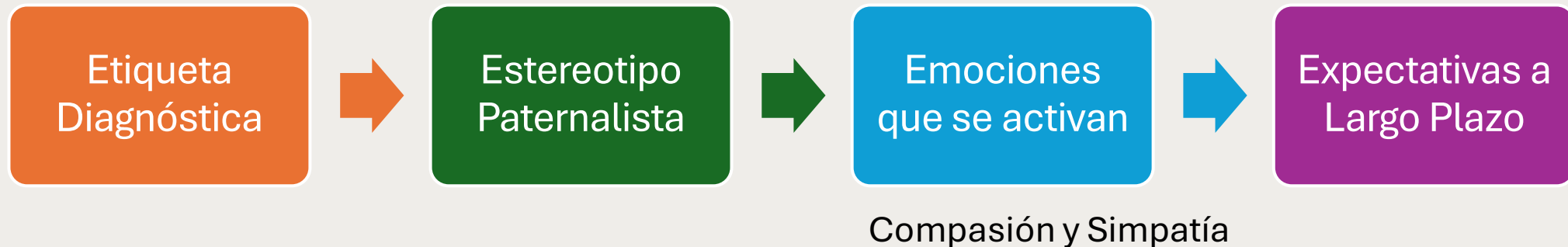
Effects of Diagnostic Labels for Students With Learning Problems on Teachers' Stereotypes and Performance Expectations

Journal of Learning Disabilities
2026, Vol. 59(1) 37–54
© Hammill Institute on Disabilities 2025
Article reuse guidelines:
sagepub.com/journals-permissions
DOI: 10.1177/00222194251315187
journaloflearningdisabilities.sagepub.com
Sage

Linda Kashikar, MS¹, Timo Lüke, PhD²,
and Michael Grosche, PhD¹

Las etiquetas no solo activan ideas.
También activan emociones.

Baja Competencia + Alta Benevolencia
“Quiere, pero no puede”.



El problema no es la etiqueta en sí, sino que active un estereotipo que despierta cuidado... pero baja expectativas.

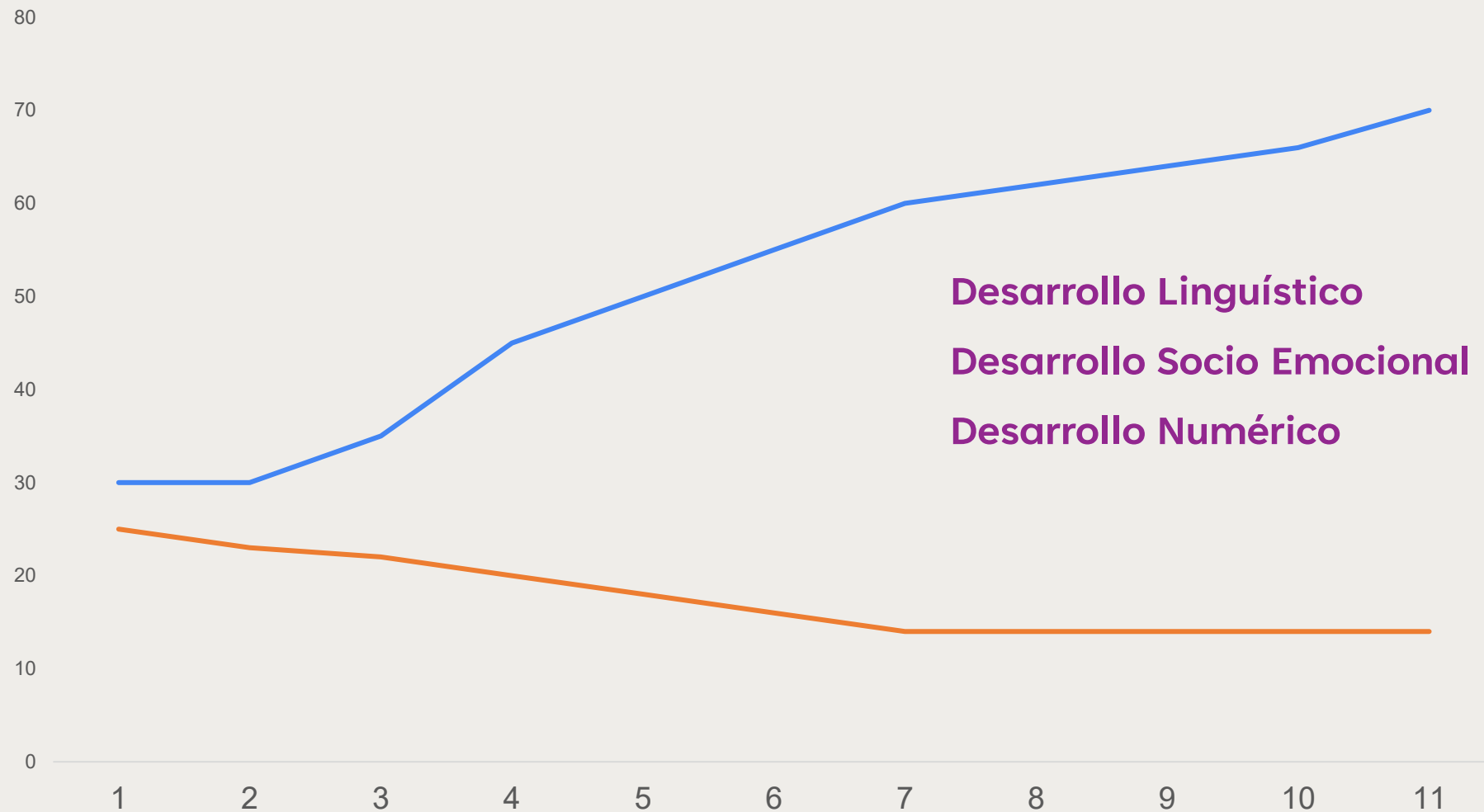
STAGES OF ACCEPTANCE OF A LEARNING
DISABILITY: THE IMPACT OF LABELING

Higgins, E. L. (2002). *The stages of acceptance of learning disabilities.*

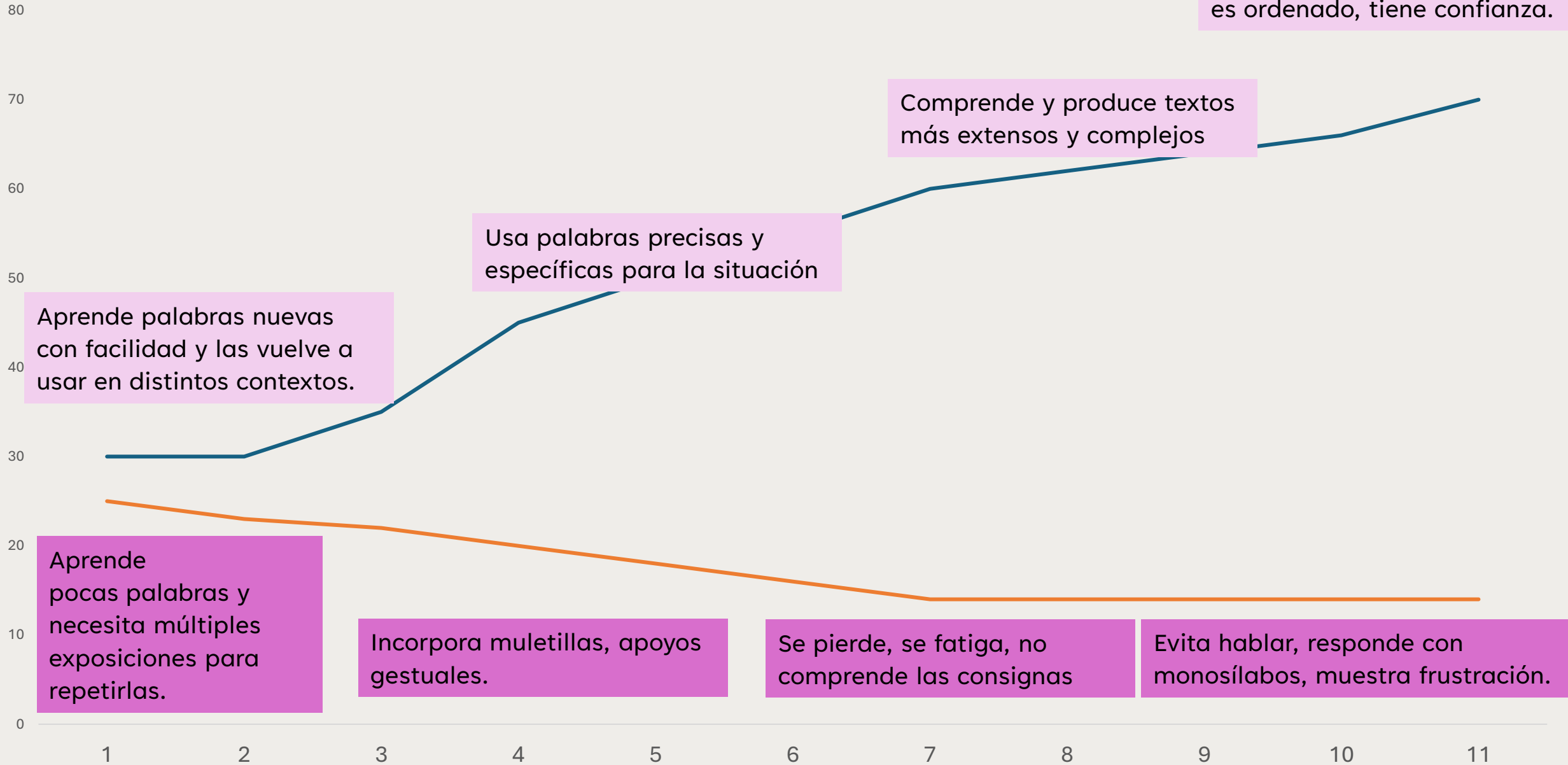
¿ Y en los estudiantes como incide la etiqueta diagnóstica?

- Recibir una etiqueta también es un proceso emocional que atraviesa etapas: confusión, reconocimiento, aceptación.
- La aceptación no es solo un proceso individual. Está profundamente mediada por las reacciones del entorno.
- Las emociones que circulan alrededor de la etiqueta (compasión o pena, sobreprotección, bajas expectativas) **impactan en cómo el estudiante se piensa y se proyecta.**
- **Contribuir con la mirada de que el diagnóstico puede ser algo que la persona tiene, pero no algo que la persona es.**
- **Además, no es algo que se tiene por siempre por igual. La persona aprende a lidiar con ella, desarrolla estrategias adaptativas.**

PARTE II: *Las trayectorias...*



Desarrollo Lingüístico

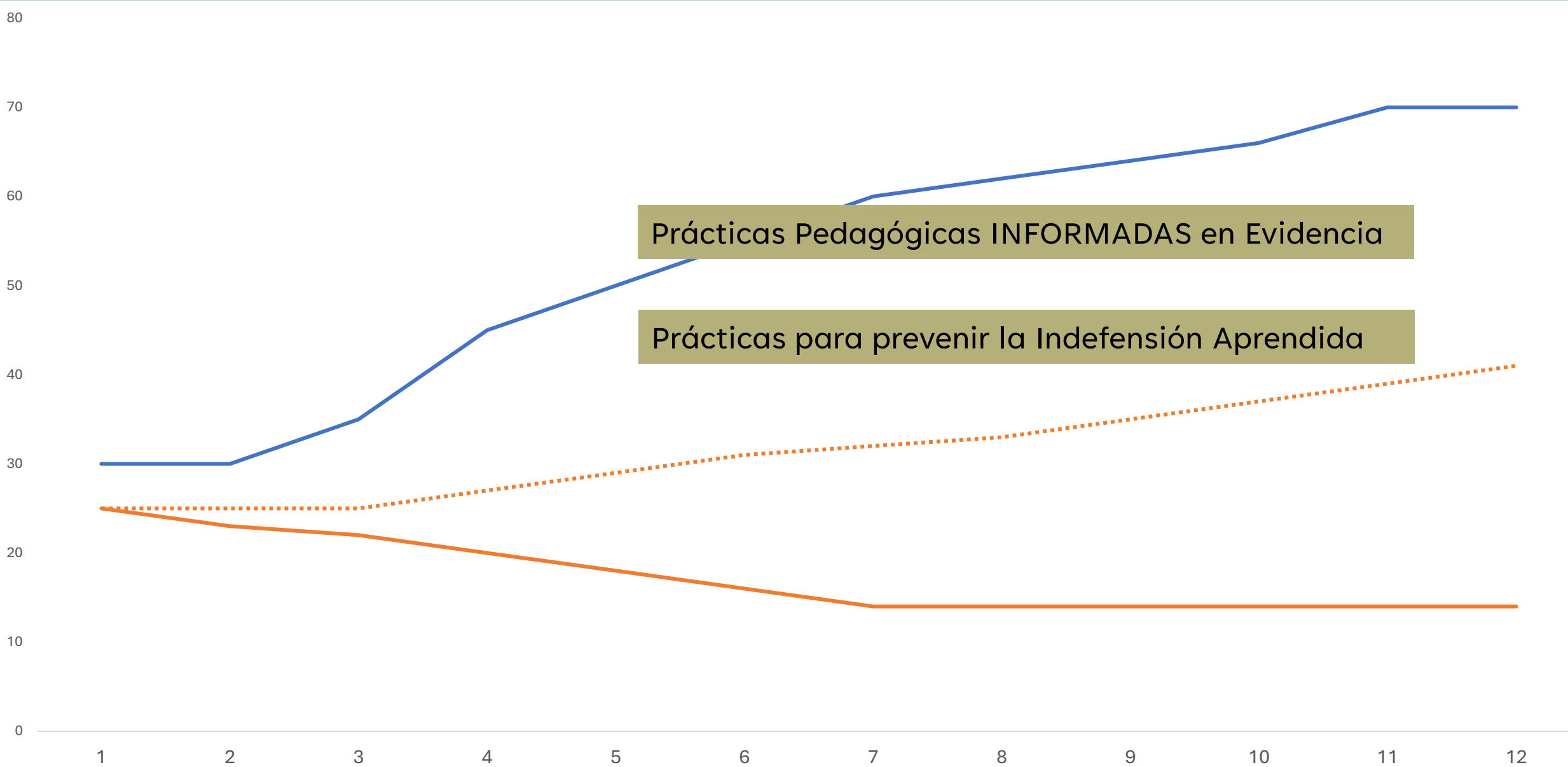




Idea 2.

Un diagnóstico describe una condición, pero las trayectorias se construyen en interacción con el ambiente, la escuela y las experiencias de aprendizaje

Desarrollo Lingüístico





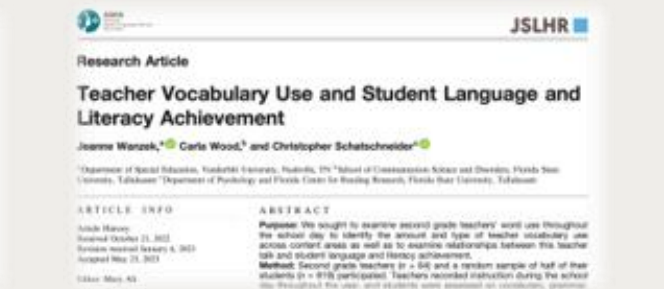
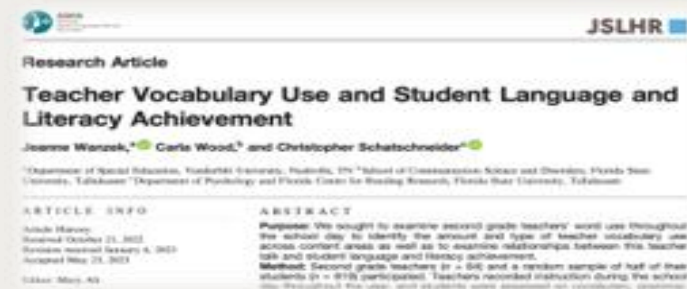
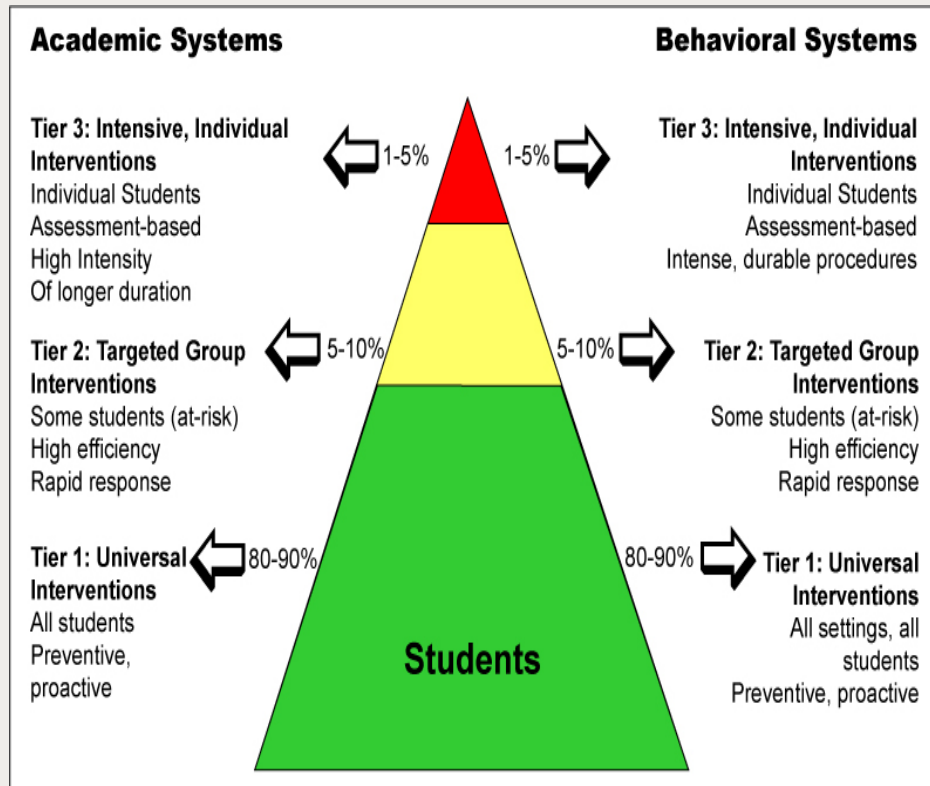
Idea 3.

La escuela no puede cambiar el diagnóstico, pero puede cambiar la trayectoria

Prácticas Pedagógicas **INFORMADAS** en Evidencia

Intervenciones multinivel (Rti)

Actividades para enseñar lenguaje





Enfoques Implícitos

Enfoques Explícitos

En lugar de recordarle a un estudiante que no cerró la puerta del todo, el docente podría decirle que la cierre *porque está **entreabierta.***

En lugar de pedirle a un estudiante que riegue una planta caída, el maestro podría decirle que *la planta se está **deshidratando.***

ORGANIZADORES GRÁFICOS



Montaña rusa

Nombre: _____ Fecha: _____

<p>Inicio</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Conflicto</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Resolución</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---	--

Montaña rusa

Nombre: _____ Fecha: _____

<p>1 ¿Cuál es el tema?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>2 ¿Qué ya sé?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>3 ¿Qué ideas son principales?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>5 ¿Qué aprendí?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>4 ¿Qué ideas no son tan principales, pero importantes?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>6 ¿Qué todavía no entiendo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Semáforo de palabras

Nombre: _____ Fecha: _____

<p>No la conozco casi nada</p>					
<p>La conozco poquito</p>					
<p>La conozco mucho</p>					
<p>Palabras:</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

SIGNIFICADOS POLISÉMICOS

Doble identidad

Nombre: _____ Fecha: _____

El cerquillo le tapa la _____ .
Mi casa queda en _____ a una panadería, todas las mañanas sentimos el aroma a pan.


El corazón es un _____ vital.
El _____ se parece mucho al piano porque también tiene teclado.

Mis poderes llevan una _____ porque están creados.
Los poderes hicieron una _____ para cuidar el medio ambiente.

El conde salta _____ en la cama.
Mi hermana y yo dormimos _____ en nuestro _____.

Ayer comimos pasta con _____ de tomates.
Mi hermano va a clases de _____, es un ritmo musical muy alegre.

Para que quede terminado, hay que ponerle una _____ más de pintura.
La superheroina usa un traje de color verde y una _____.



SIGNIFICADOS PRECISOS

Mapa de palabras

Nombre: _____ Fecha: _____

Palabra: _____


Definición: _____

Usa la palabra en una oración: _____

Ajusta la oración para que diga lo contrario usando el antónimo: _____

¿Puedes escribir la oración con un sinónimo? _____

Dibujar: _____




pendiente

Atento: _____

Desatendido: _____

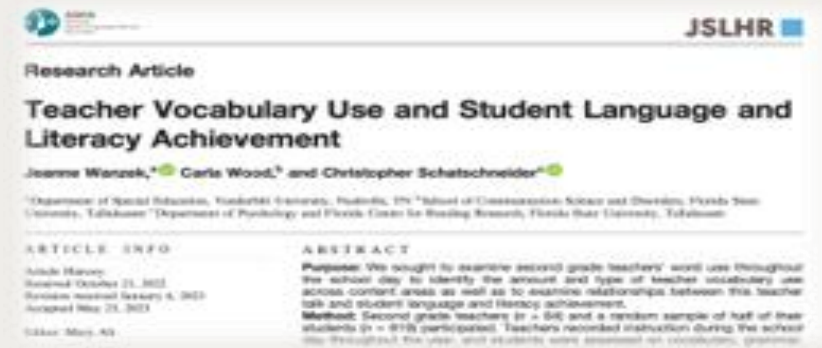
el padre está atento en la oficina.



? ?

¿Qué cantidad y tipo de vocabulario utilizan docentes de 2do año de educación primaria?

- Aprox. 3.764 palabras completas por hora durante la jornada escolar
- Media de 1.144 palabras diferentes por hora
- Predominantemente uso de palabras comunes
- Aprox. 15% palabras menos comunes
- Aprox. 1% palabras académicas
- Menos de 1% palabras curriculares
- Gran variabilidad entre docentes



?



AJSLP

Review Article

A Systematic Review of Interventions for Late Talkers: Intervention Approaches, Elements, and Vocabulary Outcomes

Lynn Carson,^a Elise Baker,^{b,c,d} and Natalie Munro^a

^aThe University of Sydney, New South Wales, Australia ^bWestern Sydney University, New South Wales, Australia ^cSouth Western Sydney Local Health District, New South Wales, Australia ^dIngham Institute for Applied Medical Research, Liverpool, New South Wales, Australia



- Aprox. entre el 10% y el 20% de los niños de 24 meses presentan un retraso en el vocabulario expresivo de origen desconocido.
- Grupo heterogéneo
- Mayor riesgo de desarrollo socioemocional deficiente, rabieta más frecuentes y más graves y dificultades en las relaciones entre padres e hijos y con los compañeros

Oral language interventions can improve language outcomes in children with neurodevelopmental disorders: A systematic review and meta-analysis

Enrica Donolato¹ | Enrico Toffalini² | Kristin Rogde³ |
Anders Nordahl-Hansen⁴ | Arne Lervåg¹ | Courtenay Norbury⁵ |
Monica Melby-Lervåg³

¿Hace falta diferenciar las intervenciones del lenguaje para niños y niñas con diferentes trastornos del neurodesarrollo o vale aplicar un enfoque **transdiagnóstico**?

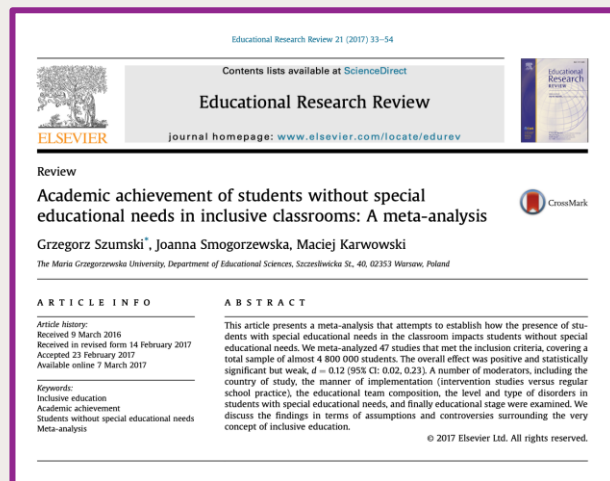


(Bishop et al., 2016, 2017)

Los estudiantes con diagnósticos
específicos se benefician de las
intervenciones educativas para
todxs



¿Y los otros?



Prácticas Pedagógicas para intervenir en la INDEFENSIÓN APRENDIDA

British Journal of Educational Psychology (1995), 65, 477-487 Printed in Great Britain
© 1995 The British Psychological Society

Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs

David Galloway* and Elizabeth L. Leo

SAGE Open
Volume 11, Issue 3, July 2021
© The Author(s) 2021, Article Reuse Guidelines
<https://doi.org/10.1177/21582440211031898>

SAGE
journals

Teachers' Ratings of Students' Learning Disabilities and Self-Reported Learned Helplessness of Polish Junior High School Students



Piotr Alfred Gindrich

Learning and Motivation 73 (2021) 101705

Contents lists available at ScienceDirect



ELSEVIER

Learning and Motivation

journal homepage: www.elsevier.com/locate/l&m



A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness



Farshad Ghasemi

Urmia University, Iran

ARTICLE INFO

Keywords:
Learned helplessness

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine learned helplessness (LH) experienced by junior secondary students in English language learning classes in Iranian public schools. Through admin-

Los 3 estilos motivacionales

(cualquier parecido con la realidad.....)

Orientación al dominio

- El foco está en **aprender**, no en la nota
- El error es información
- Persiste, prueba estrategias
- Mayor control sobre propio aprendizaje

Indefensión aprendida

- “Haga lo que pueda y salga mal”
- **Frente a la dificultad, no todos los estudiantes responden igual: algunos aprenden, otros se protegen, otros se rinden.**
- El aprendizaje se percibe como **inevitable y fuera de control**

Motivación centrada en la evaluación

- *“Hago lo que podría, pero no me da el resultado.”*
- Evita exponerse
- Usa estrategias defensivas
 - desvaloriza la tarea
 - explica el fracaso por falta de esfuerzo

Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs

David Galloway* and Elizabeth L. Leo
School of Education, University of Durham

Colin Rogers
Department of Educational Research, University of Lancaster

Derrick Armstrong
Division of Education, University of Sheffield

Muestra

- 437 estudiantes
- Primer año de secundaria (11–12 años)

Áreas evaluadas

- Inglés
- Matemática

¿Qué estilos predominan en estudiantes con dificultades?

Los estudiantes con mayores dificultades muestran **mucho más frecuentemente:**

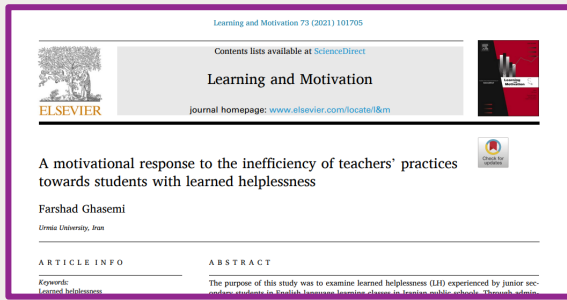
- indefensión aprendida
- motivación centrada en la autovalía

La indefensión aprendida:

- es más frecuente en **Inglés que en Matemática**

Diferencias de género (especialmente en Matemática):

- niñas → más indefensión aprendida
- varones → más estrategias defensivas de autovalía



Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, 101705.

- La indefensión se definió como «una reacción a la pérdida de control que implica déficits **cognitivos, motivacionales y emocionales** tras la expectativa de que las **respuestas y los resultados son independientes entre sí**»
- Esta disociación entre respuesta y resultado enfatiza que el individuo desarrolla expectativas de que no existe relación entre su comportamiento y el resultado al reducir la motivación para intentar acciones posteriores
 - Cognitivo: “Haga lo que haga, no cambia nada”
 - Motivacional: “Entonces, ¿para qué intentar?”
 - Conductual: evita, abandona, se desconecta
 - Emocional: frustración, ansiedad, desánimo



1. Algunos estudiantes responden rápidamente
2. Otros lo hacen muy lentamente
3. Algunos casi no responden

Las razones:

1. Historia previa de fracasos
2. Creencias muy rígidas
3. Baja autoeficacia
4. Experiencias escolares previas negativas

La indefensión cronicada necesita tiempo, coherencia y persistencia docente.

1.Clima de Clase (CC)

El docente trabajó sistemáticamente en:

- 1.Construir **rappport** con los estudiantes
- 2.Conocerlos por su nombre, intereses y experiencias
- 3.Evitar prácticas de exposición al error
- 4.Introducir humor, cercanía y escucha activa
- 5.Crear un **clima emocionalmente seguro**



La indefensión no se combate pidiendo esfuerzo,
sino **habilitando el permiso para equivocarse**

2. Metas claras, alcanzables y compartidas

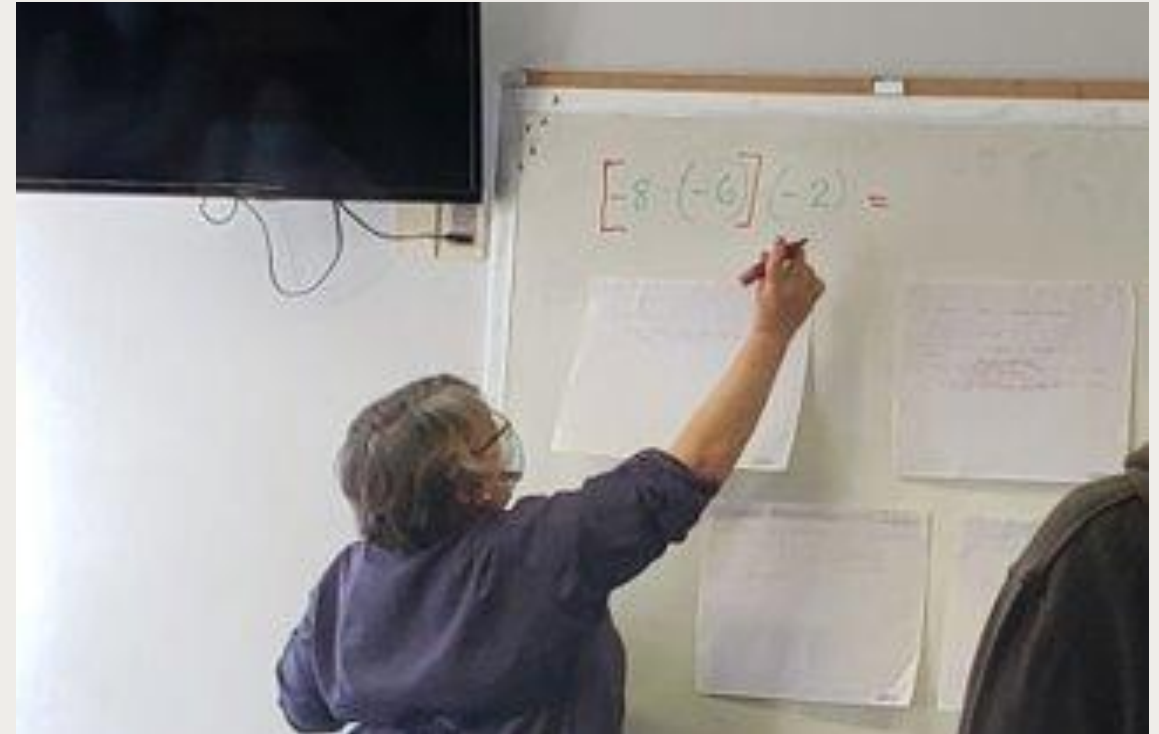
Las metas **no eran solo académicas**, sino también de participación y persistencia.

Hoy no buscamos hacerlo perfecto, buscamos avanzar un poco más que ayer



3. Tareas graduadas y oportunidades reales de éxito

- Tareas dentro de la zona de posibilidad real del estudiante
- Secuencias de dificultad progresiva
- Muchas oportunidades de éxito temprano



La experiencia reiterada de fracaso **enseña indefensión**;
la experiencia reiterada de logro **reconstruye agencia**

4. Feedback formativo (no sumativo)

El feedback del docente se caracterizó por:

- Ser **inmediato**
- Enfocarse en la estrategia, el proceso.
- Evitar atribuciones a capacidad fija
- Tratar el error como información



- *Esto todavía no salió, pero ahora sabemos qué probar”*
- *“Fijate qué hiciste distinto esta vez”*

5. Atribuciones al esfuerzo y al control

La intervención apunta explícitamente a **romper la idea de que el resultado no depende del estudiante.**

Para eso, el docente:

- Reatribuyó el fracaso a estrategias. Tiempo, práctica
- Refuerza la relación: acción → resultado



Esto es clave porque la indefensión se define, justamente, como la ruptura de esa relación.

6. Evaluación Formativa (calificación?)

La evaluación fue usada como:

- monitoreo del progreso
- oportunidad de revisión
- instancia de autoevaluación
- feedback sobre avance



A modo de cierre...

- El diagnóstico informa, la experiencia escolar en su trayectoria, **construye una identidad**
- Las etiquetas no son neutras: afectan expectativas y emociones
- La indefensión aprendida no es un rasgo, es una estrategia motivacional aprendida por las experiencias.
- La dificultad + experiencias que generan indefensión influyen en la ansiedad, desánimo, evitación
- **Una buena enseñanza también contribuye con la salud mental**

Referencias

- Algozzine, B., & Minnesota Univ., M. I. for R. on L. D. (1980). *Classroom Decision Making as a Function of Diagnostic Labels and Perceived Competence*.
- Barnett, H. G. (1978). The Learning Disability 'Label'--Beneficial or Detrimental? *B.C. Journal of Special Education*, 2(2), 159–166.
- Daley, S. G., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2018). Stigma Consciousness Among Adolescents With Learning Disabilities : Considering Individual Experiences of Being Stereotyped. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 200–212.
- Galloway, D., Leo, E. L., Rogers, C., & Armstrong, D. (1995). Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs. *The British Journal of Educational Psychology*, 65 (Pt 4), 477–487. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01167.x>
- Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1016/j.lmot.2020.101705>
- Gindrich, P. A. (2021). Teachers' Ratings of Students' Learning Disabilities and Self-Reported Learned Helplessness of Polish Junior High School Students. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1177/21582440211031898>
- Kuther, T. L. (1994). *Diagnostic Classification of Children within the Educational System: Should It Be Eliminated?*
- Tucker, J. A. (2010). The Power of Diagnostic Labels to Induce Inappropriate Thought and Deed. *Ethical Human Psychology & Psychiatry*, 12(2), 83–85. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1891/1559-4343.12.2.83>