FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía

# Psicopedagogía De La Diversidad: Barreras En El Aprendizaje

**Carrera:** Licenciatura en Psicopedagogía
**Autoridades**
**Decana:** Lic. Labrit Telma Beatriz
**Vicedecana:** Ayudante Marmo Julieta
**Directora de la Carrera:** Lic. Damonte Mariana

**Directora del Trabajo Final Integrador:** Lic. Legarreta, Daniela
**Alumna:** Ceriani Gione, Malena
**Legajo:** 15020

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2023

# FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
# PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO -** *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores*- fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha [ ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [X ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: San Miguel, 29 de Noviembre de 2023
Firma y aclaración del autor:

Ceriani Gione, Malena

**Agradecimientos**

A Graciela.

A Rosana.

A Frida y Amelie.

A mi Alina del amor.

A Pili.

A todas las mujeres de mi vida.

Galeano hablaba de la vida como un mar de fueguitos.

Pienso que también es una red de puentes,

donde nos vamos ayudando a dar saltos en interminables cruces del destino.

Hay personas que tejen tanta red que acaban siendo puente para muchas otras.

Gracias por ser mi puente, mi red y mi calma.

**Índice**

1. Titulo……...pág. 6
2. Resumen……..pág. 6
3. Introducción……pág. 7
4. Delimitación del objeto de estudio……..pág. 7
5. Definición del problema……..…pág. 9
6. Fundamentación ……pág.10
7. Objetivo General……pág.11
8. Objetivo Específico……pág. 11
9. Estado del Arte……....pág. 12
10. Marco teórico……..pág. 17
11. Aprendizaje……...pág. 17
12. Relaciones entre aprendizaje y desarrollo.....,,,,.....pág. 19
13. La perspectiva piagetiana……pág. 19
14. La perspectiva vygotskiana……pág. 19
15. "Normalidad – Anormalidad"……pág. 22
16. Fracaso Escolar……..pág. 26
17. Fracaso escolar como un modelo patológico individual……...pág. 28
18. Riesgo Escolar……pág. 31
19. Conocimiento previo……...pág.32
20. La perspectiva clásica de la teoría del aprendizaje significativo……...pág.34
21. La relación estudiante profesor y materiales educativos……..pág.37
22. La progresividad del aprendizaje significativo……..,.....…pág.37
23. La educación bancaria (aprendizaje mecánico)……...pág.38
24. Motivación y aprendizaje escolar……...pág.40
25. Lugar del cuerpo en el aprendizaje…….. .pág.41
26. Cómo aprende el cerebro……pág.42
27. Importancia de la estimulación cerebral……pág.43
28. Los hemisferios cerebrales……..pág.44
29. Diversidad y aprendizaje escolar..……..,,,,pág. 45
30. Prejuicios, discriminación, estereotipos, psicopedagogía intercultural y educación multicultural……..pág. 46
31. Diversidad y valores: pluralismo, relativismo……..pág.49
32. Método…… pág. 51
33. Síntesis y Conclusiones……pág. 54
34. Aportes Y Contribuciones De La Investigación ……..pág. 61

35. Limitaciones De La Investigación.……pág. 61
36. Propuesta de Intervención.…….... .pág. 62
37. Referencias.……..…….…..…..pág. 63

**Título:** Psicopedagogía de la diversidad: barreras en el aprendizaje.

**Resumen**

El presente trabajo es una investigación teórico conceptual a través de una mirada psicopedagógica de la diversidad, con la finalidad de identificar las barreras que interfieren en la adquisición de aprendizajes significativos.

Para llevarlo a cabo, se exploraron trabajos de investigación empíricos y teóricos publicados entre el año 2018 y 2023 correspondientes al campo de la Psicopedagogía, Psicología y Ciencias de la Educación. Vale destacar que se incluyen ensayos e investigaciones de años previos a los mencionados debido a su relevancia.

Se proponen diversos recortes sobre el amplio abanico de problemas existentes en el campo del aprendizaje escolar, dando prioridad a aquellas temáticas vinculadas particularmente con el aprendizaje en contextos de enseñanza y diversidad. Posee un marco conceptual básico que precisa nociones esenciales para definir la individualidad y la diversidad.

Hacer visible dichas barreras resulta necesario e indispensable para lograr derribarlas, desde una perspectiva psicopedagógica de la diversidad, no quedando sólo acotado a la práctica docente, sino brindando contextos de aprendizajes variados y estimulantes para favorecer el desarrollo multidimensional de niñas y niños.

Los resultados encontrados muestran que es necesario empaparse del contexto de los y las estudiantes dentro de la diversidad que encontramos en un salón, para darles la oportunidad de generar aprendizajes significativos.

*Palabras Claves:* Barreras en el Aprendizaje. Diversidad. Psicopedagogía. Aprendizaje.

# Introducción

## Delimitación Del Objeto De Estudio

La presente investigación teórica conceptual tiene como pilar y postura psicopedagógica, a los autores que dan sus teorías sobre algunas de las posibles barreras en el aprendizaje escolar así como también la diversidad existente en nuestras aulas.

Nos encontramos frente a un amplio abanico de problemas existentes en el campo del aprendizaje escolar, dando prioridad a aquellas temáticas vinculadas particularmente con el aprendizaje en contextos de enseñanza. Las primeras páginas del texto entregan un marco conceptual básico que precisa conceptos esenciales para definir la individualidad y la diversidad. Junto a ello, se describen, con algún detalle, otras condiciones que sin asociarse necesariamente a problemas psicológicos o conductuales, representan situaciones que escapan también a lo esperable en el contexto escolar, y que pueden inscribirse bajo la designación amplia de dificultades en el aprendizaje. Algunas de tales constituyen objeto de preocupación en los contextos escolares, exigiendo mayor atención de parte de los educadores. Las vivencias de rechazo y marginación que experimentan numerosos alumnos y alumnas, a causa de factores tan variados como género, etnia, nivel sociocultural, orientación sexual, variedad lingüística, apariencia física, rendimiento académico, desempeño en deportes, entre otras, bloquean u obstaculizan una participación genuina y constituyen otras facetas de la diversidad en el aula.

La expresión barreras para el aprendizaje y la participación es incorporado por el Índice de Inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000, p.7) para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante dentro de su desarrollo formativo. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Dichas barreras se evidencian cuando la condición personal o cultural del estudiante plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículum promedio resulta desfasado o insuficiente.

Watson, padre del conductismo radical, creía en el peso prácticamente omni potente de la variable aprendizaje y los factores ambientales. En *Behaviorism*, publicado en 1924 y considerado como la exposición más comprometida de su teoría (Sahakian, 1980), sostiene que aun a pesar de una dinámica familiar estable, pueden aparecer en niños y niñas conductas disruptivas o no esperables, debido a algún contratiempo de la educación.

Frente a esta postura, que representa una confianza casi ilimitada en la gravitación del ambiente y las pautas de crianza, otros autores han asignado el mayor peso a las variables genéticas. Es antigua en psicología la controversia herencia-ambiente o naturaleza-crianza en relación a la capacidad intelectual de las personas e, de los grupos sociales y razas. La posición extrema en este sentido estuvo representada por el psicólogo estadounidense Jensen (1969), quien explicaba que las diferencias diferencias encontradas entre blancos y negros en Estados Unidos respecto al Cociente Intelectual eran consistentes con una hipótesis genética: las personas de raza negra serían, por naturaleza, de acuerdo a este punto de vista, intelectualmente inferiores. Papalia y Olds (1997) al analizar tales diferencias aclaran que la mayoría de los educadores modernos sostiene que esto refleja diferencias típicas en el entorno de los dos grupos, en educación, condiciones de vida y otras circunstancias que afectan la autoestima y la motivación, al igual que el desempeño académico mismo. Por otra parte, explican que las pruebas utilizadas para medir el coeficiente intelectual no fueron independientes de la cultura.

Woolfolk (2010), al analizar las diferencias raciales y étnicas en el rendimiento escolar, hace ver cómo el rendimiento por debajo del promedio de algunos grupos étnicos es esencialmente el legado de la discriminación, de los desajustes culturales o del hecho de crecer en un ambiente con pocos recursos.

También, Herrnstein y Murray en el libro *The Bell Curve* de 1994, manifiestan la progresiva división en dos grupos en el interior de la sociedad estadounidense: una élite cognitiva y una creciente clase baja de nivel intelectual inferior. En psicopatología y en lo que concierne a dicha área, cada uno de estos grupos de factores herencia-ambiente o naturaleza-crianza, juega un rol decisivo. Sin embargo, es necesario tener presente que siempre proceden en interacción, afectándose mutuamente. Ello es lo que da pie al optimismo con

que deben actuar los educadores en el sentido de que es mucho lo que se puede hacer para revertir situaciones desadaptadas o para facilitar el ajuste más satisfactorio que permita a cada niño, niña o adolescente desarrollar al máximo sus potencialidades. No es, por cierto, una tarea fácil: las barreras en el aprendizaje y la participación constituyen un serio desafío, un reto. En esta investigación, se procurará identificar algunas de ellas, con el fin de superarlas o minimizarlas.

**Definición Del Problema**

Las características más relevantes que presenta la sociedad del siglo XXI son la multiculturalidad y la diversidad. Nuestra sociedad formada por personas diversas que tienen que convivir y trabajar conjuntamente en un mundo en continuo cambio y evolución, exige un alto grado de coordinación y convivencia. Esta realidad sociocultural plantea situaciones en las que la diversidad y su necesaria inclusión, se vuelven factores clave para la convivencia y la cohesión social.

Como respuesta a estas situaciones, desde las instituciones educativas se intenta abordar y potenciar la inclusión a través de la correcta atención a la diversidad, procurando una educación que ayude a todos los alumnos a poder desarrollar sus capacidades, actitudes e intereses al más alto nivel, posibilitando una educación innovadora que potencie las competencias necesarias que deberán adquirir los alumnos del siglo XXI.

Por tanto, se hace necesario plantear una educación inclusiva desde sus comienzos, una escuela para todos, como ya se subrayaba en la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales realizada en Salamanca, en 1994.

Para ello, las actividades de enseñanza aprendizaje deberán tener un carácter lúdico y en otras exigirán de los alumnos y alumnas un mayor grado de esfuerzo, pero, en ambos casos, deberá ser motivador y gratificante, lo que es una condición indispensable para que los niños y niñas construyan aprendizajes significativos.

Dichas intervenciones didácticas deberán ir encaminadas a construir una vía de aprendizaje cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás. Asimismo los docentes debieran ser quienes mantienen y estimulan esa curiosidad innata, con la que el ser humano nace, curiosidad de conocer, de saber, permitiendo experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conocen, y lo que aún no, lo que les falta, estimulando así, el querer aprender más.

Todos estos argumentos surgen como una exigencia de padres, alumnos, profesores e instituciones educativas, ante factores determinantes como son el fracaso escolar, falta de motivación, alumnos con necesidades específicas no atendidos correctamente.

Por todo lo expuesto, la propuesta es preguntarse: ¿Cuáles son las barreras que interfieren en la adquisición de aprendizajes en el contexto escolar? ¿Cómo se atiende a la diversidad que se manifiesta dentro de nuestros salones?

**Fundamentación**

A través de este trabajo de investigación teórico conceptual, se intentará dar una respuesta plausible a esta pregunta, con el fin de contribuir a la reflexión sobre las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación en la escuela, en el contexto de las inquietudes actuales sobre la atención a la diversidad. La perspectiva que se adopta en las próximas páginas, es la de la psicopedagogía.

Dentro del extenso campo que abarca la psicopedagogía, el presente trabajo se centrará en aquellas manifestaciones de la diversidad que frecuentemente se asocian a dificultades en el aprendizaje o barreras en la participación. Se trata de una investigación destinada preferentemente a educadores y estudiantes de psicopedagogía.

La atención a la diversidad cultural es sin dudas uno de los principales desafíos que enfrentan las escuelas y docentes, puesto que "exige cambios profundos en las concepciones, actitudes, currículos, prácticas pedagógicas, formación docente, los sistemas de evaluación y la propia organización de los centros educativos" (Blanco, 2008, p. 8).

La escuela, en general, afronta el reto de la atención a la diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva asimilacionista, pretendiendo la incorporación de los grupos culturales minoritarios a una cultura mayoritaria (Rodríguez Izquierdo, 2009).

Surge entonces, la necesidad de plantear nuevos caminos dentro del campo de la psicopedagogía, que permitan una realización práctica.

Müller (2013) describe la psicopedagogía de la siguiente manera:

> La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los

> participantes. Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras. (p. 15)

La educación inclusiva, resulta ser eje de estudio de profesionales que han teorizado sobre la misma en una innumerable cantidad de documentos bibliográficos, pero poco se ha desarrollado sobre las problemáticas que se presentan, al momento de usufructuar la teoría en la práctica inclusiva, dentro del marco de una escuela común.

Según sostiene Bermeosolo Bertrán, J. (2010):

> Las iniciativas de estas últimas décadas -no siempre exitosas- en pro de la integración al sistema regular de niños y niñas relegados tradicionalmente a centros especiales, junto a la tendencia en países más avanzados a fomentar el desarrollo de "escuelas inclusivas", "aulas multiculturales", "instrucción diferenciada", exigen al psicopedagogo estar mejor preparado para atender a la diversidad, con la creación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos los alumnos, con la respuesta oportuna y eficiente a sus necesidades más urgentes. (p.12)

El presente trabajo se orienta en analizar diferentes textos de diversos autores con el fin de avanzar y jugar en la puntualización conceptual, con la finalidad de hallar y aportar consistencias que permitan tener más herramientas para accionar y la posibilidad de vislumbrar algunas de las barreras que interfieren en el aprendizaje escolar atendiendo la diversidad para generar una real inclusión y lograr así, generar aprendizajes significativos así como también contribuir a incentivar prácticas y políticas que fomenten dicho aprendizaje.

Con el objeto de clarificar las principales pretensiones del estudio se presentan a continuación los objetivos planteados:

**Objetivo General**

Investigar acerca de la importancia de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación en la escuela, en el contexto de las inquietudes actuales sobre la atención a la diversidad.

**Objetivos Específicos**

• Analizar las particularidades planteadas por los procesos de aprendizaje en los contextos formales, abordando específicamente el caso del contexto escolar.

• Conocer algunas de las barreras que pueden interceptar un aprendizaje significativo.

• Analizar la consistencia entre teorías y su práctica de aula sobre el aprendizaje.

## Estado del Arte

Se incluyen aquellas investigaciones y trabajos académicos precedentes que abordan la temática relacionada a la psicopedagogía de la diversidad y las barreras en el aprendizaje y que, se considera, pueden aportar información y herramientas para enriquecer el análisis.

Alcalá del Olmo, María José ( 2021) sostiene que la educación inclusiva constituye una de las prioridades de la agenda política global delimitada para el horizonte temporal de 2030 y representa un gran desafío para los sistemas educativos, que deben concentrar sus esfuerzos en establecer pilares consistentes con los que cumplir con éxito la tarea de educar en la diversidad, colaborando en la superación de la injusticia social y de la desigualdad, configurando, así, un tejido socioeducativo más equilibrado.

Peláez Londoño, Biviana (2022) en su investigación se propone determinar los factores potenciadores y/o obstaculizadores para atender a la diversidad en el aula de clase. Se desarrolló en el nivel de básica secundaria en la Institución Educativa PIO XI, en la zona urbana del municipio de Aránzazu, Caldas. Para llevar a cabo este estudio de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico se utilizaron las siguientes técnicas: Grupo focal, entrevista semiestructurada y observación no participante. Para ello, se contó con la participación de 10 docentes que permitieron dar una mirada al aula de clase para identificar y analizar los factores de los que trata este trabajo. Se evidenció que uno de los factores obstaculizadores es que algunos docentes aún perciben la educación inclusiva y diversa como una atención a estudiantes con discapacidades físicas, mentales o psicosociales.

Por su parte, en el país de Ecuador, Aguirre Vera, L.E.; Basurto Pilligua, G.J; Karla Johana Macías Marcillo, K.J. y Vera Sánchez, M (2023) sostienen en su investigación que los problemas de aprendizaje en el sistema educativo presentan una

problemática mundial que afecta a la gran parte de estudiantes, por lo que resulta fundamental que docentes apliquen estrategias psicopedagógicas dentro del aula, ya que es una forma de acercarse al estudiante, reconociendo sus debilidades y de acuerdo a eso, poder guiarlo a través de actividades que promuevan un aprendizaje significativo, según la necesidad que estos posean. Dicha investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de las estrategias psicopedagógicas en el aprendizaje significativo de la diversidad del aula. Este estudio es de enfoque cuantitativo, descriptivo y de tipo documental. El método empleado fue el inductivo, y la información se seleccionó entre el 2017 y 2022. Sin embargo, dentro de la investigación también se incluyeron documentos de años anteriores ya que se consideraron de relevancia. La información bibliográfica recaudada se sistematizó mediante el análisis de contenido obteniendo como conclusión que las estrategias psicopedagógicas en el aula permiten explorar habilidades y creatividad en beneficio de los estudiantes.

Hay que considerar que existe diversidad en el estudiantado por lo que el docente debe de aplicar un diseño que sea capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y estilos cognitivos que presentan los alumnos.

Ahora bien y justamente por lo anteriormente mencionado, se nombra aquí a Widmaier Weber, S. (2022) quien sostiene que a lo largo de su formación docente recibieron múltiples aportes teóricos referentes a la diversidad, sin embargo, sostienen ambas autoras, en el transcurso de las prácticas han podido considerar la complejidad y el reto que presenta al contemplar y trabajar con alumnas y alumnos muy diversos dentro de un mismo aula. El ensayo parte de las inquietudes e incertidumbres vividas en el recorrido de la práctica magisterial con respecto a la atención a la diversidad en el aula, teniendo en cuenta que el Derecho a la Educación para todos los niños constituye uno de los principios fundamentales de nuestro sistema educativo. Considerar la diversidad como una condición inherente al ser humano significa comprender que cada persona es diferente biológicamente y se desarrolla en distintos contextos sociales, culturales, económicos y educativos.

En esta misma dirección, otra investigación que respalda el trabajo realizado en inclusión educativa surge de la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza de los docentes; la misma se aplicó en la Unidad Educativa Andrés F. Córdova, ubicada en la provincia del Cañar, cantón Tambo-Suscal. Este estudio se sustenta en la necesidad de

implementar estrategias metodológicas inclusivas, a través de un sistema de capacitación docente, dirigido a lograr prácticas educativas inclusivas que mejoren los procesos de enseñanza (López, 2021).

Lizcano-Gómez, K. G., Soto-Céspedes, J. C., Montes Gallego, C. A. y Celis-Méndez, J. R. (2022), tuvieron como objetivo en su artículo de revisión, establecer el estado del arte y las tendencias en el estudio de la educación inclusiva, además de los retos de esta educación en el contexto mundial. Fue un análisis cualitativo, bajo el modelo de revisión sistemática de la literatura, utilizando 20 documentos científicos digitales en el contexto mundial en el período 2017-2023. El proceso de análisis se subdivide en dos dimensiones: el estado del arte y las tendencias contentivas de una orientación epistémica y metódica de futuras investigaciones. El proceso de análisis se fundamenta en la hermenéutica a través del análisis crítico de los documentos tomados como referencia. Se concluye que el concepto de educación inclusiva no se ha transformado a lo largo del tiempo, más si se han integrado enfoques de análisis del objeto de estudio con los sistemas de salud, los sistemas educativos, las políticas públicas mundiales y sectoriales, y las investigaciones académicas, evolucionando hacia comprender la discapacidad desde las necesidades educativas especiales, que ameritan tratamiento educativo inclusivo.

Guevara Fernández Geycell y Herrera Rodríguez, José (2021) en su revisión bibliográfica, tienen como fin reflexionar en el diagnóstico psicopedagógico de las y los estudiantes y su evolución desde un enfoque psicométrico y clasificatorio hasta la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas. Para esto, se realizó una revisión integradora de la bibliografía: se recogió la información sobre los postulados de la psicología cognitiva, los estudios psicométricos de la inteligencia y su influencia en las prácticas educativas. También, se dirigió a la búsqueda de los postulados de la psicología social y las concepciones de la educación inclusiva. Los criterios para analizar la información bibliográfica fueron: el abordaje psicométrico de la inteligencia, la interacción de lo biológico y lo social en el desarrollo de la personalidad, el contexto social como generador de barreras y las diversas barreras que impiden el aprendizaje y la participación del estudiantado. Se arribó a la conclusión de que el diagnóstico psicopedagógico debe centrarse en la identificación de las discapacidades y necesidades educativas de la persona estudiante a un diagnóstico que

enfatiza en el contexto y en identificar aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación, desde una mirada optimista de los procesos psicológicos en formación y sustentado en el modelo social de educación inclusiva. En función de los análisis realizados, los autores sugieren que es recomendable organizar procesos educativos que eliminen las barreras que impiden la atención a la diversidad de estudiantes en las escuelas inclusivas. Reconocer esas barreras es una forma de hacer visible la fragilidad del grupo de alumnado en un sistema educativo que no acoge y no valora la diversidad, incidiendo en su rendimiento y su estado emocional. Un sistema educativo que "nunca puede ser de calidad si mantiene en su seno mecanismos de naturaleza excluyente" (Azorín y Sandoval, 2019, p. 24).

Martín Ruiz, A.; Rodríguez Gómez, R. (2022) reflexionan en su artículo acerca de cómo el proceso de orientación y seguimiento puede contribuir a elevar la calidad de la educación en el contexto educativo actual en respuesta a la diversidad educativa. Los Centros de diagnóstico y Orientación, ocupan un rol insustituible a través del proceso de orientación y seguimiento en la búsqueda de soluciones para una diseñar el proceso educativo en respuesta a la diversidad utilizando como vía expedita el diagnóstico y la orientación psicopedagógica. En su evolución en el sistema educativo cubano, el proceso de orientación y seguimiento, se ha transformado de ser concebido como instrumento para la clasificación, en una vía para la atención de los educandos con necesidades educativas especiales Se utilizaron como palabras claves: orientación, seguimiento, diversidad, diagnóstico psicopedagógico. Se empleó en dicha investigación el método teórico histórico-lógico, posibilitó la sistematización realizada sobre los antecedentes del proceso de orientación y seguimiento de los centros de orientación en el contexto educativo; el método analítico-sintético permitió el estudio y valoración de la relación del proceso de orientación y seguimiento con el proceso educativo para la atención a los educandos con necesidades educativas especiales. De igual forma el método inductivo-deductivo, facilitó profundizar en los fundamentos teóricos, permitiendo la formulación de valoraciones y juicios durante el desarrollo de la investigación. De los métodos del nivel empírico se aplicó la encuesta y la entrevista a través del desarrollo de la acreditación de los servicios de los equipos del centro de orientación a especialistas de estas instituciones, así como a docentes que ofrecen atención a educandos con necesidades educativas especiales en los diferentes niveles educativos, lo que permitió

establecer la situación actual del proceso en la práctica pedagógica. Los autores concluyen que es necesario guiar a los agentes educativos participantes en la comprensión y abordaje de los problemas que surgen en la amplia diversidad del contexto educativo, con el propósito de realizar ajustes individuales y colectivos que definan comportamientos y actitudes positivas y así evitar la degradación de la identidad individual.

Resulta interesante incluir como antecedentes, la narración de uno de los sectores de la población que históricamente han sido protagonistas de exclusión social, los propios estudiantes apellidados con necesidades educativas especiales. Esta es una investigación que se realizó en la Universidad Central del Ecuador, sustentada en la historia de vida de diez estudiantes en situación de vulnerabilidad y en entrevistas a cuarenta y ocho alumnos regulares de distintas facultades de la mencionada institución (Yépez-Moreno, 2020).

Como resultados de esta investigación se describen prácticas homogeneizadoras y excluyentes, en las que las relaciones socioeducativas están constantemente fragmentadas, debido a las limitaciones en las políticas, cultura y prácticas inclusivas que se delimitan en cada institución.

Por su parte, Rodríguez Saltos E., Vallejo Loor B., Yenchong Meza Werme Esaud Y. y Ponce Solórzanola M. (2020), postularon que su ensayo tiene como objetivo considerar la importancia de la psicopedagogía y el aprendizaje creativo, por ello se necesita que el profesorado se empodere de esta situación como un proceso continuo y activo para obtener resultados positivos e incluyentes. La metodología utilizada para dicha investigación corresponde al método inductivo-deductivo. La aplicación de estos métodos dio paso para comprender la importancia de la problemática que se ha investigado, también se empleó el método documental exploratorio que proporcionó asimilar la dificultad de lo investigado, empleando

Muñiz M. (2018) realizó una investigación con la finalidad de conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a la diversidad cultural. La metodología utilizada fue cualitativa completada con un estudio de caso de orientación etnográfica realizado en un IES asturiano. Los participantes fueron docentes, familias y alumnos. En el caso del profesorado y las familias utilizaron como técnica de recogida de información la entrevista. En el caso del alumnado utilizaron el grupo de discusión. En

los resultados los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan enormemente la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. Por otro lado los alumnos y alumnas manifiestan tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y al mismo tiempo demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. En cuanto a los principales problemas de las familias extranjeras, éstos tienen que ver con las dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos y el aislamiento relacional. En último término cabe señalar que tanto el profesorado, como el alumnado y las familias autóctonas y extranjeras reconocen que el contexto educativo multicultural del centro educativo, a pesar de las dificultades, representa un factor positivo muy importante dado que es ideal para que se propicie el intercambio cultural. Sin embargo, los resultados del estudio ponen de manifiesto que la diversidad que alberga el centro educativo, no ha servido a tal efecto.

Lo expuesto hasta aquí se sustenta en las diferentes experiencias, estudios, convenciones y acuerdos internacionales, así como en valiosos ensayos de personas entendidas en la materia.

## Marco Teórico

Esta investigación busca conocer las barreras en el aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad. Para ello, es imprescindible comenzar definiendo los siguientes conceptos: Aprendizaje -" Normalidad, Anormalidad" - Fracaso escolar - Conocimiento previo - Motivación - Como aprende el cerebro - Diversidad, dentro de los cuales se incluyen otros subconceptos que se explicaran a continuación:

### Aprendizaje

El término aprendizaje puede definirse desde diversas concepciones o miradas. Norma Filidoro (2002) lo conceptualiza en términos de proceso de construcción y apropiación del conocimiento, que requiere de una necesaria interacción entre los saberes previos de un sujeto y las particularidades propias del objeto de estudio. El elemento recurrente que se encontrará en todas las definiciones sobre aprendizaje será "el sujeto

que aprende" (Filidoro, 2002, p. 16). Sara Pan (1997) describe el proceso de aprendizaje como una articulación de esquemas, donde interjuegan la historicidad, el organismo, el sujeto y su etapa genética de inteligencia. Continuando con la línea analítica de Sara Paín (1997), no se puede dejar de considerar la teoría del desarrollo cognitivo del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) quien guió su investigación desde la pregunta: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? Para que el sujeto aprenda, necesita como base las estructuras cognitivas. Éstas funcionan como una totalidad, como un sistema de transformaciones que se autorregulan. Se generan procesos que se complementan y permiten la continuidad funcional entre el nivel biológico y el psicológico: la asimilación y acomodación. A través de la asimilación, el sujeto deforma al objeto según sus esquemas de acción para poder conocerlo, para poder otorgarle significado. Ante una perturbación, producida por un objeto o situación que no puede ser fácilmente asimilable por los esquemas preexistentes, se produce un desequilibrio, motor de la construcción del conocimiento. A través de la acomodación se incorpora la realidad a los esquemas mentales, modificándose. En este interjuego de procesos, se logra la adaptación, ya que se estructura el mundo a medida que se estructura el sujeto; y la organización, comprendida como proceso de sistematización y coherencia interna. Este proceso inicia desde el nacimiento, porque el individuo cuenta con las condiciones biológicas necesarias para ir desarrollándose en función de las experiencias. Es importante considerar los contextos en los cuales se desarrollan los aprendizajes que atraviesan a las instituciones y a los sujetos que enseñan y aprenden. Desde el aspecto sociocultural, influyen los recursos personales de cada sujeto y la exposición al capital cultural comunitario y familiar. Con relación a las políticas (educativas, sociales, de salud y laborales), su presencia o ausencia afectan de manera directa al proceso de formación.

Y por último, las condiciones económicas resultan determinantes en términos de igualdad de oportunidades. Todas aquellas acciones o estrategias que se adopten en pos de la adquisición de aprendizajes, no pueden evitar considerar todas estas variables contextuales. Müller Marina (2013) sostiene que al aprendizaje "Lo entendemos como un proceso amplio, mediante el cual las personas, conviviendo con otras personas, nos vamos transformando espontánea y sistemáticamente, por la transmisión de contenidos y usos socioculturales que subsisten y/o siguen cambiando en nosotros" (p.118). Las

palabras de Müller avanzan en sintonía con las ideas propuestas de Vygotsky, con relación a su Teoría Sociocultural, en la cual sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, es decir, que van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión en un determinado contexto sociocultural. Los procesos de formación general y continua producen efectos de larga duración, los cuales se vuelven carne en el sujeto y resultan difícilmente modificables en posteriores intervenciones. Las conductas internalizadas podrán ser reemplazadas a partir de la adquisición de nuevas pautas, las cuales surgirán a raíz de nuevos aprendizajes. En el ámbito escolar, dichas pautas se dirigen a lograr alcanzar los objetivos educativos establecidos por el Estado.

***Relaciones Entre Aprendizaje y Desarrollo***

En el campo educativo y en particular a lo referido al desarrollo didáctico, se han buscado a lo largo del tiempo en los marcos psicológicos herramientas para analizar la dinámica de los procesos enseñanza-aprendizaje, no solo como intentos de dar respuestas a cientos de interrogantes sino como la posibilidad de trazar líneas de intervención concretas.

Por consiguiente, para analizar los procesos de aprendizaje, es necesario situarse en el marco de un análisis de los procesos del desarrollo psicológico. Al menos aquellas formas de aprendizaje situadas en cierto marco normativo, como los existentes en el contexto escolar, o bien porque el criterio es el de ponderar aquellos aprendizajes que parecen colaborar, promover o incluso confundirse con los procesos de desarrollo mismos. Sin embargo, esto no implica que ambas posturas coincidan ni en la caracterización de los procesos de desarrollo ni en la manera de concebir su relación con los procesos de aprendizaje.

En este sentido, las teorías existentes en torno a dicho tema son muy diversas. Es por ello que, sin entrar de forma muy detallada en cada una de ellas, resulta interesante hacer un repaso a las teorías que los autores más importantes han hecho sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo; y el impacto que estas tuvieron en educación, a partir de una caracterización de estos procesos y su relación.

***La Perspectiva Piagetiana***

Ciertamente, Piaget (1976) sostuvo que el desarrollo explica al aprendizaje. Pero su elaboración de esta postura revela una compleja visión del desarrollo que implica

algunas dimensiones del aprendizaje. Según el autor (1973), el desarrollo mental es un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio. La tendencia a este equilibrio móvil, tanto más estable cuanto más móvil, hace que el desarrollo sea comparable con la construcción de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrán por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas. Según el autor, este proceso de construcción gradual guarda estrecha relación con el aprendizaje. Piaget (1976) conceptualizó el desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje. De acuerdo con Piaget, es sólo cuando se dan las condiciones para la manifestación óptima de los cinco factores mencionados que el desarrollo precederá al aprendizaje. En otras palabras, en el discurso de Piaget la idea de que el aprendizaje se subordina al desarrollo no es absoluta, está explícitamente condicionada a la compleja interacción de un conjunto de determinantes, entre los que se encuentran variables que aluden al aprendizaje.

***La Perspectiva Vygotskiana***

Vygotsky no contradijo la idea de que el desarrollo del que hablaba Piaget en efecto precedía al aprendizaje. Por el contrario, sostuvo que era irrefutable el hecho, documentado y verificado por la investigación evolutiva, de que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño o la niña (Vygotsky, 1935/1984). Aceptó como absolutamente innecesario tener que demostrar que sólo a cierta edad se puede comenzar a enseñar gramática y que sólo a cierta edad el alumno o alumna es capaz de entender álgebra. En consecuencia, tomó como punto de partida el hecho "fundamental e incontrovertible de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial del aprendizaje" (Vygotsky, p. 111). Sin embargo, a pesar de aceptar este hecho fundamental e incontrovertible, Vygotsky (1978) ciertamente planteó que el aprendizaje precede al desarrollo. Esta inconsistencia en su discurso se desvanece cuando se precisa que, al igual que Piaget, Vygotsky condicionó su proposición y no se refirió al desarrollo en términos absolutos, sino que conceptualizó dos niveles de desarrollo: el desarrollo actual y el desarrollo potencial. Reconoció que el desarrollo actual está condicionado por las dimensiones señaladas por Piaget. No obstante, Vygotsky

argumentó que el desarrollo potencial está condicionado por el aprendizaje. El planteamiento es que el aprendizaje precede al desarrollo únicamente cuando dicho aprendizaje actúa en un espacio imaginario creado a partir del desarrollo ya alcanzado (Palacios, 1987). A este espacio Vygotsky lo designó como la zona de desarrollo potencial o próximo, una de las nociones vygotskianas que más se ha discutido e investigado en el campo de la educación y la evaluación psicológica. Vygotsky (1978) definió la zona de desarrollo próximo como:

> La distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces. (p. 86)

A partir de esta definición, el autor estableció que el nivel actual de ejecución en la tarea representa el desarrollo cognoscitivo retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo potencial representa el desarrollo cognoscitivo prospectivamente. A partir de esta idea, Vygotsky propone que la instrucción debe basarse en el análisis del potencial del alumno para "elevarse a sí mismo a niveles superiores de desarrollo por medio de la colaboración, para moverse de lo que tiene a lo que no tiene por medio de la internalización" (Vygotsky, en Rieber y Cartón, 1987, p. 210). El autor planteó que "la zona de desarrollo próximo es un rasgo definitorio de la relación entre educación y desarrollo, la única educación que es útil al alumno es aquella que mueve hacia delante su desarrollo y lo dirige" (p.211).

Sin embargo, el papel de las teorías del desarrollo parecería haber ido más allá de los prerrequisitos del aprendizaje, impactando en visiones más generales que hacen a la concepción de infancia y desarrollo deseable que dieron por resultado regular las prácticas educativas, definiendo una niñez deseable como “normal”.

Los modelos de desarrollo, se forjaron en el mismo contexto de escolarización masiva y obligatoria de las poblaciones, formulándose en base a estos ritmos de desarrollo esperable o deseable, definiendo una matriz de trastornos, incapacidades, enfermedades o cursos desviados del supuesto desarrollo natural.

Se podría pensar, por consiguiente, que estos modelos de desarrollo han privilegiado ciertas miradas del desarrollo subjetivo, valorando ciertas formas de funcionamiento cognitivo, dentro de una trama cultural y persiguiendo sus objetivos.

Bruner advirtió que:

> Las teorías del desarrollo humano una vez aceptadas en la cultura predominante, ya no funcionan simplemente como descripciones de la naturaleza humana y su crecimiento. Por su carácter, como representaciones culturales aceptadas, dan, en cambio, una realidad social a los procesos que tratan de explicar y, en cierto grado, a los hechos que citan como fundamento (1988, p 138). (…) los tres titanes modernos de la teoría del desarrollo – Freud, Piaget y Vygotsky- pueden estar constituyendo las realidades del crecimiento en nuestra cultura en lugar de haberlas simplemente descrito. (1988, p. 139-140)

Entonces, una parte del examen crítico que se ha hecho de los usos de las teorías psicológicas del desarrollo en el campo de la educación se relaciona en cierto modo con lo que se podría denominar un uso normativo, bien sea para definir los términos de una buena enseñanza como para contemplar los límites de la enseñanza posible dados los logros o características de los procesos de desarrollo de las y los alumnos. El único riesgo parece encontrarse en no advertir ciertos límites de las posiciones aplicacionistas, como hemos visto o en no advertir este carácter al parecer inevitablemente normativo, o al menos saturado de "normalidad", que poseen nuestros modelos de desarrollo (Baquero y Terigi, 1997).

**"Normalidad-Anormalidad"**

El lenguaje es una herramienta que condiciona la representación mental de cualquier realidad. Actualmente, desde una mirada sociocultural, aún continúan utilizándose las etiquetas "normal" y "anormal" aun a pesar del trabajo que vienen ejerciendo organizaciones y diversos colectivos, con el desarrollo de políticas inclusivas y el apoyo del ordenamiento jurídico en el reconocimiento de derechos.

Castorina (2010) afirmó lo siguiente:

> Las psicologías en cierto sentido constituyen a los niños porque dependen de dispositivos que los colocan en un cierto lugar de la sociedad, los ubica dentro de un cierto espacio, les impone una cierta normativa, les hace producir ciertas conductas, en síntesis, los sitúan en la "normalidad" o la "anormalidad". (p. 25)

Por ello, el avance debe ir acompañado de la normativa, de la valoración técnica, de lo que significa cada cosa, para distinguir la diversidad que hay dentro del mundo y también entre todas las personas. Emerge la necesidad de desnaturalizar prácticas y

problematizar epistemológicamente concepciones teóricas que fundamentan la práctica psicopedagógica, algunas de las cuales corren el riesgo de reproducir acríticamente la ficción de la normalidad o la representación de un sujeto "normal" o "anormal" según se sitúe en los parámetros esperables o no, demarcados y construidos socialmente por disciplinas psicológicas. El reproducir la norma y promover con las prácticas profesionales procesos de normalización de la infancia, promovería el desvanecimiento de las diferencias individuales, en una educación y sociedad que se pretende discursivamente inclusiva. La reflexión epistemológica es una actividad necesaria y relevante a fin de repensar críticamente las prácticas y las teorías que sustentan el accionar, en este caso, del psicopedagogo desde un paradigma alternativo al hegemónico. Se considera que este ejercicio de vigilancia epistemológica en relación con el quehacer psicopedagógico constituye un preliminar analítico, crítico y reflexivo para la transformación de las prácticas y de las subjetividades implicadas en ellas. Es por ello, que se parte de la premisa que es imprescindible reflexionar sobre las posiciones epistemológicas que sustentan el accionar profesional del psicopedagogo como medio para no reproducir las prácticas normalizadoras que parten de la ficción de la "normalidad-anormalidad".

Uno de los retos más importantes para la psicopatología, según Davison y Neale (2000), es definir la conducta "anormal". Las diferentes teorías psicológicas interpretan de diferentes maneras que se entiende por comportamiento anormal, cuáles son sus causas y cómo debe tratarse. Ello se ve influido por las distintas concepciones que tienen sobre la naturaleza de los seres humanos. Estos enfoques son los que han ejercido gran influencia en el contexto psicopedagógico.

De una extensa tabla comparativa elaborada por el psicólogo inglés R. Gross (1998), se van a extraer 4 enfoques psicológicos, sin entender cada uno como una explicación válida, sino como contribuciones de gran importancia.

Para el psicoanálisis la meta es descubrir los conflictos inconscientes y hacerlos conscientes. Además, lograr un equilibrio razonable entre Ello Yo y Superyó El método de tratamiento para lograr esa meta es una psicoterapia orientada al "insight" (darse cuenta) explica Gross. El inconsciente se manifiesta a través de la interpretación de los sueños, la asociación libre, la transferencia.

Para los conductistas, la meta fundamental es eliminar las conductas o respuestas desadaptadas y adquirir conductas adaptadas y esperables socialmente. El método de tratamiento es la modificación conductual basada en procedimientos como la desensibilización sistemática, el moldeamiento, economía de fichas, entre otras.

Los humanistas favorecen el redescubrimiento de sí mismos, para facilitar la autorrealización. Los humanistas rogerianos utilizan la terapia centrada en el cliente, en la que los insights provienen del propio cliente a medida que se exploran las experiencias presentes en conjunto con el terapeuta

En el enfoque cognoscitivista se tiene como meta corregir las ideas y las creencias irreales, irracionales, de modo que el pensamiento llegue a ser un medio efectivo para controlar la conducta. Los procedimientos para lograrlo incluyen la terapia racional-emotiva, la reestructuración cognoscitiva y las terapias cognitivo-conductuales que como su nombre lo indica, utilizan aportes tanto cognitivistas como conductistas.

Estos cuatro enfoques psicológicos relativos a la conducta no esperable pueden complementarse en psicopatología con el enfoque neurobiológico y médico. En esta perspectiva biologicista la conducta "normal y anormal" se explica en base a factores y procesos genéticos, fisiológicos y neurobiológicos. Gross sostiene que la influencia del sistema nervioso central, en especial el cerebro, es central y argumenta que las causas de la conducta no esperable habrá que buscarlas en trastornos genéticos, orgánicos (como lesiones cerebrales) y desequilibrios bioquímicos.

Cada teoría psicológica de la anormalidad, explica Bermeosolo Bertrán J. (2010), conlleva la suposición de que es posible y necesario establecer un límite entre lo " normal y anormal", pese a que existe un continuo y no una frontera definida entre ambos extremos.

El autor afirma que "definir salud psíquica es tal vez más complicado que definir la salud física (p.59)", por lo cual utiliza varios criterios al momento de determinar los límites entre lo que refiere como "normal y lo anormal". Esto obedecería, a que lo que es esperable bajo algunos de los criterios, no lo es necesariamente bajo otros.

Vallejo Ruiloba (2006), precisa:

> La naturaleza de un fenómeno o conducta como patológicos no viene dada por su anormalidad o desvió de la norma (o de lo que debe ser), sino porque bajo tal fenómeno o subyacen mecanismos que comportan al sujeto una restricción de su

> libertad. Bajo el tamiz de la libertad (entendida como forma de enriquecimiento existencial que mejora las relaciones humanas intra e interpersonales) puede entenderse porque la conducta neurótica, psicótica o psicopática son patológicas, en cuanto representan para el sujeto una pérdida de las posibilidades de autorrealización. (p.34)

Ahora bien, para continuar delimitando la frontera entre lo esperable y lo no esperable, se intentará definir qué se entiende entonces, por personalidad normal y madura, noción que entrega referentes importantes para los educadores, que de alguna manera son tomados como modelos de vida y no solamente transmisores de contenidos curriculares. Ciertamente, en una perspectiva evolutiva, la madurez debe ser entendida en relación a la edad o etapa en que se encuentra un niño o niña, en un contexto determinado. Esto último no resulta un dato menor, ya que varios autores que se han ocupado de dicha problemática, consideran que es importantísimo tener en cuenta las variables históricas y culturales (Davison y Neale, 2000, Diversidad cultural y valoración clínica).

Allport (1968) en el capítulo que dedica al estudio de la personalidad madura cita también a Marie Jahoda, quien expresó que una personalidad madura domina activamente el ambiente, presenta una cierta unidad y posee la capacidad de percibir correctamente al mundo y a sí mismo.

Clarizo y McCoy (1981) han señalado que los niños que tienen éxito se muestran seguros, asertivos, confiados en sí mismos, son razonablemente independientes y autodirigidos, satisfacen constantemente las esperanzas de los demás y tienen una fuerte motivación para el aprendizaje.

Para el psicoanalista Erikson Erik (1973), cada etapa en la vida del hombre supone una determinada tarea que se da en la forma de la resolución de un conflicto. En la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson el tema central es la identidad del yo y su desarrollo, la cual es considerada como la noción experimentada conscientemente que el individuo tiene de sí mismo, resultante además, de las interacciones con la realidad social modificándose constantemente en respuesta a los cambios en el medio social.

Jaime Bermeosolo Bertrán (2010) refiere en este punto, que un niño o niña, al entrar en contacto con las diferentes esferas de la vida, ya sea educativa, recreativa, política, religiosa, laboral, artística, social, interpersonal, corre el riesgo de establecer con

ellas relaciones superficiales, en algunos casos por las trabas que ponen los propios adultos; en otros, por no ser estos mismos los modelos más apropiados de desempeño en estas dimensiones de la vida.

Allport (1986) ha afirmado lo siguiente:

> Probablemente, sería pedir demasiado pretender que un individuo, aunque posea una personalidad madura, se interese apasionadamente por todas estas esferas de actividad. Pero si no se desarrollan intereses autónomos en algunas de estas áreas, si nuestro trabajo, nuestros estudios y aficiones, nuestras familias y nuestra relación con la política y la religión no entran en la esfera del proprium, no podemos decir que somos personalidades maduras. Una auténtica participación da una dirección a la vida. La madurez progresa en la proporción en que nuestra vida deja de estar centrada en la inmediata proximidad del cuerpo y en el yo. El amor a sí mismo es un factor preeminente e ineludible, pero no es necesario que sea dominante. Todos tienen amor a sí mismos, pero únicamente la extensión de sí mismo es signo de madurez. (p.329)

Las otras características de la personalidad madura que señala Allport, como la capacidad para establecer relaciones emocionales con otras personas, la aceptación de sí, el sentido del humor, son todos logros que dependen de una serie de variables del desarrollo, algunas posiblemente ligadas al patrimonio hereditario, a la constitución y el temperamento; otras, a las influencias del entorno, en especial el entorno social.

Bermeosolo Bertrán J. sostiene entonces, que el aprendizaje juega, de todos modos, en un rol clave en las diferentes adquisiciones (físicas, afectivas, intelectuales, interpersonales, de valores) a través de sus mecanismos básicos: condicionamiento clásico y operante, imitación e identificación y, especialmente, los mecanismos cognitivos y meta cognitivos, prerrogativa de los seres humanos.

A partir de lo mencionado anteriormente, se podría pensar que es justamente a través del aprendizaje que el educador puede mediar en pos de un crecimiento sano y ajustado en sus alumnos. Las frecuentes patologías y signos de inmadurez dan cuenta de que no siempre las tareas que plantean las etapas evolutivas han podido ser enfrentadas de la manera adecuada y esperable.

Por consiguiente, entonces, surge la siguiente pregunta: ¿Si no pueden ser enfrentadas de manera adecuada, estamos en realidad frente a lo que podríamos llamar fracaso escolar?

**Fracaso Escolar**

En principio, es necesario distinguir entre fracaso escolar y problema de aprendizaje. Para ello, Fernández Alicia (2003), propone que en el primero de los casos, la modalidad de aprendizaje del sujeto no se patologiza, cuando se constituye en cambio un problema de aprendizaje (inhibición cognitiva o síntoma) la modalidad de aprendizaje se altera.

Se considera que está en situación de fracaso escolar el niño o la niña que no sigue, porque en la escuela es necesario seguir: ante todo seguir el programa, que indica lo que hay que aprender, en qué orden, en qué momento, seguir a su clase. Veremos que el fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad. Sufre al mismo tiempo por la subestimación que siente al no estar a la altura de sus aspiraciones, sufre también por la desvalorización, cuando no por el desprecio que lee en la mirada de los demás. En consecuencia "El fracaso toca al ser íntimo y al ser social de la persona, y sabemos bien el lugar pero lo cierto es que tiene el éxito social en el espíritu de nuestros contemporáneos" (Cordie Anny, 2003, p.23).

Fernández Alicia (2012) refiere que la incorporación masiva de los niños y niñas a la escuela se realizó en un marco institucional específico, al que conocemos genéricamente como escuela moderna y que reúne ciertos características, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje, la heteronomía de quienes se incorporan en calidad de alumnos. Estas características son contingentes y, si bien el desarrollo ya más que centenario de la escuela moderna ha contribuido a solidificar, esta solidez no debería conducirnos a considerarla como contexto natural de aprendizaje y desarrollo. Fundada la escuela moderna, se advirtió tempranamente la presencia de niños y niñas que no aprendían según lo esperado. El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva y, si analizamos el dispositivo escolar como sistema de actividad, según la perspectiva de Engeström (Engëstrom y Kallinen, 1988; Cole y Engeström, 2001), posiblemente sea funcional a algunas de las finalidades de la escolarización, lo que

podría resultar algo desagradable a quienes vemos en la escuela un lugar de cumplimiento de derechos.

Hay cierto acuerdo referencial, cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobre edad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, entre otras.

***Fracaso Escolar Como Un Modelo Patológico Individual***

Terigi Flavia (2009), sostiene que "frente a la masividad del fracaso, la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación" (p 25). Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual. A este modelo contribuyó el conocimiento psicológico, un tipo específico de conocimiento psicológico: una psicología individual, con una metodología individualista y, por consiguiente, escisionista (Castorina, 2005). El uso temprano de las pruebas de inteligencia, que se remonta a las primeras décadas del siglo XX, puede tomarse como un exponente del vigor de aquel modelo: las pruebas debían suministrar evidencia científica de un desarrollo intelectual del sujeto que explicaría sus dificultades para aprender en la escuela. De todos modos la cuestión no se reduce a la mensura de la inteligencia del sujeto, pues junto con ella hay que ubicar también el desarrollo de toda la nosografía de las dificultades de aprendizaje que no cesa de crecer año a año. Bajo este modelo patológico individual, en la medida en que se fue produciendo la incorporación de los psicopedagogos y otros profesionales a la escuela, su acción se fue sesgando hacia modalidades de intervención centradas en un abordaje de tipo clínico individual, con escasa relación con quienes los maestros desarrollan las prácticas de enseñanza en cuyo seno se visibilizaba la dificultad de aprendizaje, focalizándose de forma casi excluyente en el sujeto en dificultad. Hay condiciones institucionales que explican esta modalidad solitaria de trabajo (Menin, 2004), pero precisamente estas condiciones son tales debido al supuesto que estructura el diseño organizacional de los sistemas de detección, diagnóstico y derivación: el fracaso escolar como problema individual a atender clínicamente.

Baquero (2001) formuló una crítica teórica al modelo patológico individual del fracaso escolar y, en su caso, apoyándose en la tradición vygotskiana, identificó lo que denominó falacia de abstracción de la situación, la cual no consiste en desconocer las particularidades de los sujetos, de su situación personal o familiar, sino en abstraer las particularidades de la situación educativa en tanto escolar:

> [...] como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado –esto es de aprender y desarrollarse– de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje [...] para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su educabilidad. (p.11)

Debido a lo que analiza Baquero, el fracaso escolar termina siendo caracterizado como resultado de un problema que porta el sujeto a título individual, y el fracaso masivo acaba siendo una suma de fracasos individuales, un efecto agregado de los déficits, retardos madurativo, retrasos intelectuales, dificultades de aprendizaje, que portan individualmente los alumnos.

Se debe pensar cómo cambia la lectura del fracaso cuando se incorpora al análisis la hipótesis situacional, según la cual las prácticas escolares son prácticas culturales sumamente específicas, creadoras de regímenes de actividad también específicos, como por ejemplo, las demandas cognoscitivas de la escuela. Rivière (1983) hace énfasis sobre las particularidades de las exigencias que la escuela genera para la actividad cognoscitiva de los sujetos. La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognoscitivo a las que se denominan demandas cognoscitivas.

Anny Cordie (2003) explica que:

> Desde los primeros días de su vida, el niño o la niña se lanza a la exploración de su cuerpo y de su entorno, parte hacia el descubrimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea para asegurarse su dominio. Lo habitan el deseo de saber, la necesidad de comprender que se prolongarán en las innumerables preguntas que planteara después. La curiosidad, el placer del descubrimiento, la adquisición de conocimientos forman parte de la dinámica misma de la vida. Del aprendizaje

> por el juego debe pasar, en el transcurso de la infancia, a otra forma del saber, el que dispensa la escuela. Con frecuencia este es el momento en el que la mecánica se engrana, hay una pausa, un rechazo inconsciente a aprender, a entrar en ese nuevo sistema de adquisición de conocimientos. Ese deseo de saber que Freud asimila a una pulsión, la pulsión epistemofílica es inhibida, hay una detención de las inversiones cognitivas, inversión de la pulsión. ( p. 30)

Se podría inferir entonces que en el plano cognoscitivo, la escolaridad no se limita a potenciar o habilitar formas de desarrollo previstas en el curso espontáneo del desarrollo de los sujetos, dado que la escolaridad introduce cursos específicos en el desarrollo cognoscitivo.

Esta producción escolar del desarrollo ontogenético no es en sí misma un problema; el problema se plantea cuando, incurriendo en la falacia de abstracción de la situación de la que habla Baquero, se convierte una diferencia producida por la escolarización, en una deficiencia a nivel individual.

Algunos trabajos dan cuenta de la importancia de conocer mejor las concepciones sobre el aprendizaje que tienen tanto alumnos como profesores y de "cambiar las mentes para cambiar la educación" (Pozo y Otros, 2006, p. 11). Se podría pensar que la ausencia de criterios psicológicos para evaluar el conocimiento de los alumnos así como la insuficiencia de repertorios de intervenciones para responder a la diversidad de posiciones en torno al conocimiento, son condiciones que pueden presentar maestros y profesores que forman parte de la producción del fracaso escolar en la capilaridad del funcionamiento evaluativo del sistema escolar. Frente a la problemática planteada, es el educador quien debe hallar un modo de convocar a todos los niños, aun todos distintos, de manera que participen en la actividad (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Las y los niños hacen lo que les parece que pueden (McDermott, 2001) de la actividad, por lo que, en efecto, están allí. Pero, si la actividad educativa tiene éxito, tanto el profesor como el alumno actúan como si los niños estuviesen en otra parte. Esa otra parte no es sino donde podría estar si sus actos son apropiados y si los niños se apropiaran de las actividades y herramientas de los otros que coexisten en la zona de desarrollo personal. En cierto sentido, es paradójico:

> Para que sea necesaria una clase sobre la división, por ejemplo, hay que suponer que los niños no pueden hacer divisiones; pero, para que la clase funcione, hay

que suponer que ¡cualquier cosa que hagan los niños puede convertirse en una forma de hacer una división! (Newman, Griffin y Cole, 1991, p. 81).

***Riesgo Escolar***

Es necesario analizar las relaciones entre el llamado riesgo educativo, considerado por las investigaciones como la antesala del fracaso escolar, y las condiciones de la escolarización.

Terigui Flavia (2009), argumenta respecto a la expresión poblaciones en riesgo educativo suelen englobarse situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas. La autora refiere que la sobre edad, por ejemplo, es una condición que presentan muchos alumnos y alumnas, generalmente por multi repitencia; condición que es distinta de la que presentan las adolescentes que son madres, o niñas y niños en situación de calle. No se trata solo de que sus condiciones sociales son o puedan ser diferentes, la distinción que interesa aquí se refiere al modo en que tales condiciones sociales afectarían su escolarización.

La autora afirma:

> Ello implica caracterizar las poblaciones en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización; se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas –individuales o colectivas, de sujetos determinados o de grupos identificados por algún rasgo o condición de vida– sino de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Si se avanza en esta línea de análisis, ya no se trata de los niños con sobre edad, como si la sobre edad fuera per se un factor de riesgo educativo: se trata de los niños con sobre edad en la escuela graduada, porque la definición del riesgo en que se encuentran está en estricta relación con los límites que enfrenta la escuela para su escolarización. Estos límites no provienen de la edad de los sujetos, sino de las dificultades para forzar el crono sistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas. (Revista Iberoamericana de Educación, Número 50, Enero-Abril 2009)

Lo que se está discutiendo es el proceso de identificación en el sujeto de condiciones que lo harían pasible de ser educado, con independencia de las condiciones

en que tiene lugar la educación. Por el contrario, se propone pensar el riesgo educativo en que se encuentran los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes en riesgo, no en términos de propiedades subjetivas, sino como resultado de interacciones con atributos de la situación psicopedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar.

La autora concluye que bajo estas conceptualizaciones, las caracterizaciones de poblaciones en riesgo son siempre transitorias, pues en la medida en que mejora nuestra capacidad de enseñar, lo que genera riesgo deja de producirlo; y son operacionales en tanto son relativas a condiciones de escolarización que deberíamos reformular o por lo menos tensionar. Si se toma en serio esta argumentación, se debe propiciar el des etiquetamiento de grupos enteros de niños, niñas y adolescentes como poblaciones en riesgo; acentuar las miradas críticas sobre los sistemas de diagnóstico y visibilizar los procesos de etiquetamiento y segregación que tienen lugar en el sistema escolar frente a la diversidad de saberes y desempeños.

Entonces, ¿Cómo enseñar, cómo educar, ante la diversidad que encontramos en las aulas? ¿Cómo lograr que se genere un aprendizaje significativo?

**Conocimiento Previo**

Si el conocimiento previo del sujeto es insuficiente para poder comprender la información nueva, resultará imposible realizar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976).

Baquero (2000) afirma, a partir de lo anterior mencionado, que se dificultará el proceso de aprendizaje, incluso si intentamos memorizar a través de la repetición sistemática realizando un proceso de aprendizaje asociativo.

¿Cómo se relacionan los términos memoria, aprendizaje y comprensión? ¿Todo aprendizaje implica memoria? ¿Todo aprendizaje tiene que ser significativo?

El autor sostiene que cuando se dice que alguien ha aprendido algo se está indicando que ese contenido aprendido forma parte del almacén de memoria a largo plazo. En este sentido, aprender significa almacenar de manera ordenada la información nueva y colocarla en el lugar adecuado para que luego pueda ser recuperada. Ahora bien, el autor expresa que si la hemos almacenado sin tener en cuenta lo que ya estaba en el almacén porque no sabemos cómo relacionar lo nuevo con lo que ya sabíamos, nos resultará mucho más difícil recuperar la información nueva. Tal vez podamos reproducir lo nuevo si nos los piden del mismo modo en que entró pero probablemente no seamos

capaces de resolver un problema en el que haya que aplicar la nueva información o responder a un tipo de tarea con formato distinto al que utilizamos para codificar la información nueva. Por lo tanto, se podría entender que se puede aprender aunque no siempre se comprenda el contenido de la información nueva. Parece por tanto, que más bien se puede concluir que dado que aprendizaje y memoria están íntimamente relacionados y todo aprendizaje implica memoria, no se puede reducir el aprendizaje a la comprensión. En el contexto escolar, Baquero (2000) afirma que sucede lo mismo. No necesariamente los alumnos han de comprender todos los contenidos. Es posible distinguir diversos niveles de comprensión en función de cuáles sean los objetivos del aprendizaje que se desean lograr. La comprensión de un determinado contenido no es una cuestión de todo o nada: en general, se pueden distinguir diferentes niveles de comprensión. No es necesario, que todos los contenidos escolares tengan que ser comprendidos en profundidad. No es objetivo de la escuela primaria o secundaria formar, sino más bien de dotarlos de conocimientos generales básicos, aunque en la medida que aumenta el nivel educativo, va aumentando también la especificidad de los contenidos del aprendizaje y por tanto, debería establecerse una secuenciación de los objetivos y contenidos que permita ir avanzando, en tanto que se van superando los diversos niveles educativos (Baquero y Limón Luque, 2001).

La aplicación del constructivismo en el contexto escolar, en contra de lo que suele pensarse (Coll, 1990), no destierra la memoria del aula ni supone que la comprensión profunda de todos los contenidos sea el único producto del proceso de aprendizaje por el que se constituye el conocimiento.

Hasta aquí entonces, queda claro que el proceso de aprendizaje es un proceso interactivo en el que es sujeto interactúa con cierta información nueva y que este proceso, se da en un contexto, a veces formal o informal, en donde el sujeto interactúa con otros en buena parte de las situaciones de aprendizaje, aunque el aprendizaje es un proceso individual (Baquero, 2000).

Ahora bien, y por lo anteriormente mencionado, se podría colegir que un factor muy importante a tener en cuenta es que para lograr un aprendizaje significativo y facilitar la recuperación de la información nueva, es el conocimiento previo del sujeto de suma importancia.

En las próximas páginas, se explicaran investigaciones que abordan la influencia de este factor en el proceso de aprendizaje.

***La Perspectiva Clásica De La Teoría Del Aprendizaje Significativo***

La perspectiva clásica del aprendizaje significativo es propuesta por Ausubel en la década de los sesenta del siglo pasado (Ausubel 1963, 1968). Sin embargo, no se debería pensar como una teoría obsoleta, por el contrario, es actual y necesaria como referente para la organización de la enseñanza en una cultura educativa en la que predomina la enseñanza que estimula el aprendizaje mecánico, no el significativo. Por otro lado, la visión clásica de Ausubel puede ser complementada y enriquecida por otras visiones que la posicionan con mayor potencial como referente para organizar una enseñanza volcada hacia la comprensión, el significado y el placer de aprender.

Teniendo en cuenta que la educación es la razón de ser de la escuela y que enseñanza, aprendizaje, conocimiento y medio social son los cuatro lugares comunes de la educación (Schwab, 1973), es de esperar que el aprendizaje de conocimientos declarativos y procedimentales en la escuela sea significativo y que la enseñanza tenga como finalidad promover y facilitar ese aprendizaje.

Moreira, investigador en Educación (2017), considera al aprendizaje significativo como la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones.

Moreira sostiene que "en muchos casos, la escuela contemporánea es más entrenadora que educadora. Lo que importa es preparar a los estudiantes para dar respuestas correctas, aprendidas mecánicamente. Las mejores escuelas son las que tienen más estudiantes aprobados" (p. 2).

Resulta muy difícil, pero importante, no aceptar, pasivamente la educación como entrenamiento. Aprendizaje significativo en la escuela sería más que una teoría, sería una filosofía, un paradigma, en otro sentido, en otra dirección.

En el prefacio de la obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*, Ausubel expone:

> El objeto de este libro es presentar una teoría comprensiva sobre cómo los seres humanos aprenden, y retienen, grandes cuerpos de conocimiento, en el salón de

> clases o en ambientes semejantes. Su propósito está limitado al aprendizaje receptivo y la retención de materiales (potencialmente) significativos. (1963, p. 1)

Se podría pensar entonces que el autor, refiere que su preocupación es el aprendizaje entendido como la adquisición y retención de conocimientos en situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. En este marco define al aprendizaje receptivo como "situaciones en las que el contenido de la tarea de aprendizaje (lo que debe ser aprendido) es presentado al aprendiz en vez de ser descubierto independientemente" (Ausubel, 1963, p. 1). Es decir que para aprender significativamente no hay que descubrir, sino dar significados a los contenidos a ser aprendidos. Sin embargo, como propuso el autor, eso está lejos de la pasividad: "Aprendizaje significativo receptivo es mucho más que simplemente almacenar información en la estructura cognitiva existente. La emergencia de significados, en la medida que nuevos conceptos e ideas son incorporados a la estructura cognitiva, está lejos de ser un fenómeno pasivo" (p. 20).

Es importante aclarar también que presentar al estudiante lo que debe ser aprendido no significa que cabe al profesor dar la materia como dicen los estudiantes, ni depositar contenidos en la cabeza del estudiante, como decía Freire (2014).

La idea subyacente es que el estudiante no necesita descubrir para aprender. Lo importante es que atribuya significados a los conocimientos que recibe en situación formal de enseñanza –aprendizaje.

En su libro, Ausubel (1963) utiliza el término potencialmente significativo: "Aprendizaje significativo es un proceso que presupone que tanto el aprendiz presente una actitud de aprendizaje significativo como que el material a ser aprendido debe ser potencialmente significativo para él/ella" (p. 22).

Explicitando mejor su posición, continúa diciendo:

> Por lo tanto, independientemente de cuanto significado potencial pueda tener una proposición, si la intención de la persona es la de memorizar literalmente, i.e., como una serie de palabras arbitrariamente relacionadas, tanto el proceso de aprendizaje como el resultado de ese aprendizaje serán mecánicos, sin significado. (p 26)

En esa aseveración Ausubel se refiere a la intencionalidad de la persona, es decir, su predisposición para aprender. Refiriéndose a la tarea de aprendizaje, a lo que debe ser

aprendido, él señala la reciprocidad entre la intencionalidad de quien aprende y la potencialidad significativa de los materiales de la tarea.

En resumen, para la ocurrencia del aprendizaje significativo debe existir, por una parte, una intencionalidad, una predisposición para aprender y, por otra, la tarea de aprendizaje, lo que debe ser aprendido, debe ser potencialmente significativo. En palabras de Ausubel: "El aprendizaje significativo receptivo ocurre en la medida que materiales potencialmente significativos llegan a la estructura cognitiva y con ella interaccionan siendo apropiadamente subsumidos por un sistema conceptual relevante y más inclusivo" (p. 25).

Joseph Novak (1981) colaborador de Ausubel y coautor de la segunda edición de la obra básica sobre aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 19), otorga al aprendizaje significativo una connotación humanista, proponiendo que éste subyace a la integración constructiva, positiva, entre pensamientos, sentimientos y acciones que conducen al engrandecimiento humano.

La integración entre pensamientos, sentimientos y acciones puede ser positiva, negativa o matizada. La perspectiva de Novak es que cuando el aprendizaje es significativo el aprendiz crece, tiene una buena sensación y se predispone a nuevos aprendizajes en el área. En contrapunto, cuando el aprendizaje es mecánico el aprendiz desarrolla una actitud de rechazo a la materia de enseñanza y no se predispone a un aprendizaje significativo. Mucho de lo que pasa en las situaciones de enseñanza y aprendizaje ocurre entre esos dos extremos. La visión de Novak es importante porque la predisposición para el aprendizaje es una de las condiciones de aprendizaje significativo y ciertamente se relaciona con la integración de pensamientos, sentimientos y acciones.

***La Relación Estudiante Profesor y Materiales Educativos***

La perspectiva interaccionista social del aprendizaje significativo está en el abordaje tríadico: estudiante-profesor-materiales educativos del currículum de Gowin Bob (1981; Novak y Gowin, 1996). Se trata de una visión básicamente vygotskyana en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve como una negociación de significados cuyo objetivo es compartir significados acerca de los materiales educativos del currículum. El profesor (mediación humana) es quien ya domina los significados aceptados en el ámbito de la materia de enseñanza y el aprendiz es aquel que busca captar tales significados. Cabe al profesor, presentar esos significados de diversas maneras y

varias veces si es necesario, como también, buscar evidencias acerca de si el estudiante los está captando. Al estudiante le compete verificar si los significados que está captando son aquellos aceptados en el contexto de la materia de enseñanza. Es eso lo que se entiende por negociación de significados y ella ocurre en otro contexto que es el medio social.

En ese modelo, un episodio de enseñanza tiene lugar cuando el estudiante capta los significados que el profesor quería que él captase y que son aquellos ya aceptados por una comunidad de usuarios. Es en ese sentido cómo se comparten los significados.

Desde este punto de vista, el aprendiz está en condiciones de decidir si quiere aprender significativamente, cuando capta los significados aceptados en el ámbito de la materia de enseñanza, compartiendo significados con el profesor respecto de los materiales educativos del currículo. De este modo, Gowin introduce la idea de captación de significados como algo anterior al aprendizaje significativo propiamente dicho.

En el proceso de negociación de significados típico de este abordaje, el lenguaje (mediación semiótica) tiene un papel fundamental, imprescindible (Moreira, 2004).

***La Progresividad Del Aprendizaje Significativo***

Esta visión aparece claramente en la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud (1990; Moreira, 2002) y es importante para no pensar que el aprendizaje significativo sucede abruptamente, o bien, que el aprendizaje es significativo o es mecánico, o sea que hay una dicotomía entre los dos.

Para Vergnaud (1990), el conocimiento está organizado en campos conceptuales cuyo dominio, por parte del sujeto que aprende, ocurre a lo largo de un extenso período de tiempo. El campo conceptual es, sobre todo, un conjunto de situaciones-problema que requiere el dominio de varios conceptos de naturaleza distinta y de situaciones progresivamente más complejas. Los conocimientos de los estudiantes son moldeados por las situaciones que encuentran y dominan progresivamente. Pero esas situaciones son cada vez más complejas.

Las situaciones son las que posibilitan otorgar sentido a los conceptos y para conceptos. Para dar cuenta de ellas el sujeto precisa conceptos, conocimientos previos. Esos conocimientos previos resultarán más elaborados en función de las situaciones en las cuales son usados. En esto reside la interacción que caracteriza el aprendizaje significativo, en una perspectiva de progresividad y complejidad, tal como se señala en

las afirmaciones que se presentan seguidamente, donde los nuevos conocimientos de Ausubel serían las nuevas situaciones, los conocimientos preexistentes serían conceptos en construcción y de la interacción entre ellos resultaría el aprendizaje significativo, de manera progresiva.

- La adquisición, o dominio, de un cuerpo de conocimiento es un proceso lento, no lineal, con rupturas y continuidades.
- El aprendizaje significativo es progresivo.
- Los conocimientos son moldeados por las situaciones previamente dominadas.
- Hay un continuo entre aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo.

***La Educación Bancaria (Aprendizaje Mecánico)***

Según el educador Freire (1968):

> La educación entrenadora para los test es una educación bancaria que anula el poder creador de los estudiantes, estimulando su ingenuidad y no su criticidad. En la concepción bancaria, la educación es el acto de depositar, transferir o transmitir valores y conocimientos. En esta concepción el saber es una donación de los que se creen sabios a los que creen que no saben nada. (pp. 58-59)

El autor continúa diciendo "En la concepción bancaria cabe a la enseñanza hacer más pasivos a los sujetos, adaptándolos al mundo. Cuanto más adaptados, tanto más educados" (p. 63). La concepción de educación bancaria conduce, como mínimo, a una reflexión sobre lo que representa la escuela entrenadora y sobre lo que debería ser en coherencia con ese discurso. Según Freire "la dialogicidad, esencia de la educación como práctica para la libertad, es imprescindible" (p. 77). En esta perspectiva, la educación auténtica no se realiza del educador hacia el estudiante o del educando hacia el educador, sino del educador con el educando. La educación debe ser dialógica.

En la educación bancaria, estudiar es memorizar los contenidos mecánicamente, sin significado. La comprensión y la significación no son requisitos, la memorización mecánica sí.

En la educación dialógica, estudiar requiere la apropiación de significados de los contenidos, la búsqueda de relaciones entre los contenidos y entre ellos los aspectos históricos, sociales y culturales del conocimiento. Requiere también que el educando se asuma como sujeto del acto de estudiar y adopte una postura crítica y sistemática.

¿Cuál es el papel del educador en esta última perspectiva? Ante todo, debe salir de la posición de detentor del saber y considerar al educando como portador de saberes. Sin embargo, esto no significa que sea igual al educando. Educador y educando son diferentes, pero esa diferencia no puede ser antagónica. El educador debe orientar al educando, sin autoritarismo y sin una conducta licenciosa por parte de los educandos.

El proceso educativo es siempre directivo, incluso en una educación libertadora, pero esa directiva no debe ser confundida con mando, con domesticación. El educador freireano dirige los trabajos del educando para, con él, sobrepasar su ingenuidad inicial. Es un educador directivo, libertador, no manipulador, entrenador o domesticador. En ese proceso, la pregunta se vuelve esencial: preguntar es la propia esencia del conocer. "El acto de preguntar está ligado al acto de existir, de ser, de investigar, de conocer" (p.97), de formular preguntas que provocan la generación de conocimiento en quienes se las plantean. En la educación bancaria, el educador es quien pregunta y exige respuestas memorizadas del educando. Sus preguntas generalmente son preguntas que no se hacen los educandos. En la educación dialógica, el educando es quien debe preguntar, cuestionar. Pero eso no significa que el educador sea un repositorio de respuestas ni que existan respuestas definitivas, todas son provisionales. Lo importante es el preguntar que lleva al conocer, que tampoco es definitivo.

De esos presupuestos freirianos queda claro que educación bancaria corresponde al aprendizaje que Ausubel llamó mecánico y que predomina en la escuela. La educación dialógica tiene que ver, claramente, con un aprendizaje significativo.

**Motivación Y Aprendizaje Escolar**

La enseñanza constituye una práctica institucional de transmisión cultural, regulada social e institucionalmente.

Según aseguran Baquero Ricardo y Limón Luque (2002), es una práctica basada en la comunicación dialógica entre enseñante y aprendiente que requiere de ambos el deseo y la motivación por enseñar y aprender los contenidos seleccionados y la disposición para hacer algo con ellos. Pero el docente corre con la ventaja de poder mostrar, indicar, guiar para la acción sin ahogar, dejar aparecer (lo que se enseña a veces sin intención) y que los estudiantes aprendan. Pero en definitiva, el éxito del aprendizaje de lo enseñado depende del interés y de la decisión de los estudiantes de apropiarse, y hacer algo con lo que fue ofrecido.

Los docentes enseñan a aprender a partir de prácticas de enseñanza que promueven la comprensión. Según Perkins D. (1997), los problemas de comprensión se vinculan a los rasgos que adquiere el conocimiento escolar analizado como el síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre. Cuando la comprensión es superficial, el conocimiento se olvida, se ritualiza y no se puede aplicar en otros contextos.

Pensar el conocimiento de esta manera implica planificar clases reflexivas para el desarrollo del pensamiento crítico. Las clases reflexivas promueven el desarrollo de actividades de comprensión, modelos mentales, diferentes niveles de comprensión, el abordaje de temas generadores y el uso de representaciones potentes y analogías. En esta línea, Perkins propone una enseñanza para la comprensión que significa ir más allá de la información suministrada. O de la posesión de un conocimiento.

La significatividad del contenido surge tanto a partir de la relevancia y pertinencia del tema, como también desde la manera en que se enseña. Por eso es imprescindible reflexionar sobre la propia enseñanza, reconociendo los mecanismos semióticos que se utilizan como mediadores.

Freire (1968) sostiene que:

> El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones, en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. (p. 28)

Supone también poder pensar al niño como co-constructor activo del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad.

La enseñanza, dice Bruner (1991), debe propiciar la construcción intelectual, fomentar la reflexión y no la acumulación de informaciones, sino el aprendizaje de procedimientos para la resolución de problemas, de tal manera que el estudiante aprenda a aprender. Por lo tanto, destaca en el proceso de enseñanza-aprendizaje "la elaboración autónoma o el aprendizaje por descubrimiento, porque facilita la práctica, y favorece la motivación intrínseca" (Ausubel, 1963, p. 177).

***Lugar Del Cuerpo En El Aprendizaje***

Sara Pain (1984) sostiene que es el cuerpo el que acumula experiencias, logrando adquirir nuevas destrezas, de manera de producir programaciones culturales de comportamiento.

> Una idea similar puede encontrarse en Fernández Alicia ( 2012) quien señala: Desde un principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo. Un aprendizaje nuevo va a integrar al aprendizaje anterior; aun cuando aprendemos las ecuaciones de segundo grado tenemos el cuerpo presente en el tipo de numeración, y no se incluye solamente como acto, sino también como placer, porque el placer está en el cuerpo, su resonancia no puede dejar de ser corporal, porque sin signo corporal de placer este desaparece. El cuerpo coordina, y la coordinación resuena en placer, placer de dominio. (p. 65)

Raffini (1998) sostiene que la motivación intrínseca es elegir realizar una actividad por la simple satisfacción de hacerla, sin nada que nos obligue; es lo que nos motiva a hacer algo cuando nada exterior nos empuja a hacerlo.

Esto se manifiesta particularmente en los niños pequeños cuando se sienten libres de las limitaciones o expectativas de otros. Enfrentados al desafío de tratar de salir del corralito, abrir una puerta o atarse los cordones del zapato, pasan horas tratando de realizar la acción. Si la tarea es demasiado difícil, probablemente lloren de frustración, pidan ayuda o la abandonen hasta adquirir la habilidad para dominarla. Si la tarea es demasiado fácil, la abandonan pronto y buscan algo más complicado. Pocas veces los padres se quejan de que los niños en edad preescolar no tienen motivación para aprender.

El deseo de enfrentar y resolver desafíos está en la base de la motivación inherente de los alumnos en la clase.

Las actividades de enseñanza aprendizaje podrán tener un carácter lúdico y en otras exigirán de los alumnos y alumnas un mayor grado de esfuerzo, pero, en ambos casos, deberán ser motivadoras y gratificantes, lo que es una condición indispensable para que los niños y niñas construyan aprendizajes significativos.

Las intervenciones didácticas deberán ir encaminadas a construir una vía de aprendizaje cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás. Deberán propiciar situaciones que supongan un reto, pero un reto superable. Asimismo las intervenciones docentes deberán proporcionar experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conocen y lo que pueden conocer, estimulando así, el querer aprender más.

Es necesario pensar sobre el lugar que ocupa el cuerpo en el aprendizaje. Al hablar de cuerpo, y pensarlo como algo concreto, real y tangible, se vuelve necesario

desarrollar cómo se generan los aprendizajes a nivel cerebral. Aprender cómo funciona el cerebro es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje.

**Como Aprende El Cerebro**

En la enseñanza tradicional le ha dado importancia a la estimulación tan solo del hemisferio izquierdo del cerebro que corresponde a la parte lógica, racional, al lenguaje, a los números, y aún hoy, es frecuente ver en las escuelas comprobar que a disciplinas como la música, la danza y la expresión plástica se les resta importancia ocupando un segundo plano. Por ello en este apartado se resalta la importancia de estimular ambos hemisferios por igual con el fin de potenciar el aprendizaje del alumno y la creatividad ofreciendo un nuevo enfoque y llevar a cabo una formación integral y no sesgada.

Jensen (2003) señala que lo mejor que realiza un cerebro humano es aprender. Este aprendizaje, provoca que el cerebro se modifique, a través de la estimulación, experiencia y conducta. Un bebe humano nace con casi todas las neuronas que llegará a tener de adulto, pero su cerebro va a experimentar a lo largo de su vida, momentos de reorganización de esa estructura cerebral. Uno de los mayores avances en neurociencias ha sido el comprobar la existencia de la plasticidad cerebral, es decir, comprender que nuestro cerebro, aprende y se amolda, según las experiencias que tenemos a lo largo de la vida.

Los educadores deben ser conscientes de ello e intentar crear un ambiente rico en estímulos para que se produzcan nuevas conexiones cerebrales, también, a su vez, el aprendizaje va modificando al cerebro. Cuando una persona está recibiendo estimulación a través de un aprendizaje o experiencia, en el cerebro se inicia un proceso por el cual, el estímulo que hemos recibido se distribuye y se trata en varios niveles, es cuando se crea la memoria potencial.

Cuando estamos llevando a cabo una actividad que habíamos realizado anteriormente, dentro de nuestro cerebro estamos volviéndonos más eficaces, se podría decir que estamos especializándonos. Según Jensen (2003) esto se lleva a cabo a través de la mielinización, mediante la cual se añade un revestimiento graso a los axones.

Es esencial saber que existe un nivel de riqueza ambiental. Es decir, el ambiente o entorno del niño o la niña, por el cual podría verse dañado el cerebro. El crear un ambiente emocionalmente rico para un bebe, por parte de los adultos, implica saber detectar sus necesidades afectivas y psicológicas, y, en segundo lugar, saber responder a

esa necesidad. Esto influirá en su desarrollo integral, dándole seguridad. Se sentirá seguro en sus relaciones, y la seguridad permite al cerebro una disposición para enfrentarse a la verdad, ya que el aprendizaje es en definitiva, enfrentarse a lo desconocido. Esa seguridad que le aporta le permitirá ir descubriendo y desenvolverse de forma adecuada en el mundo que lo rodea.

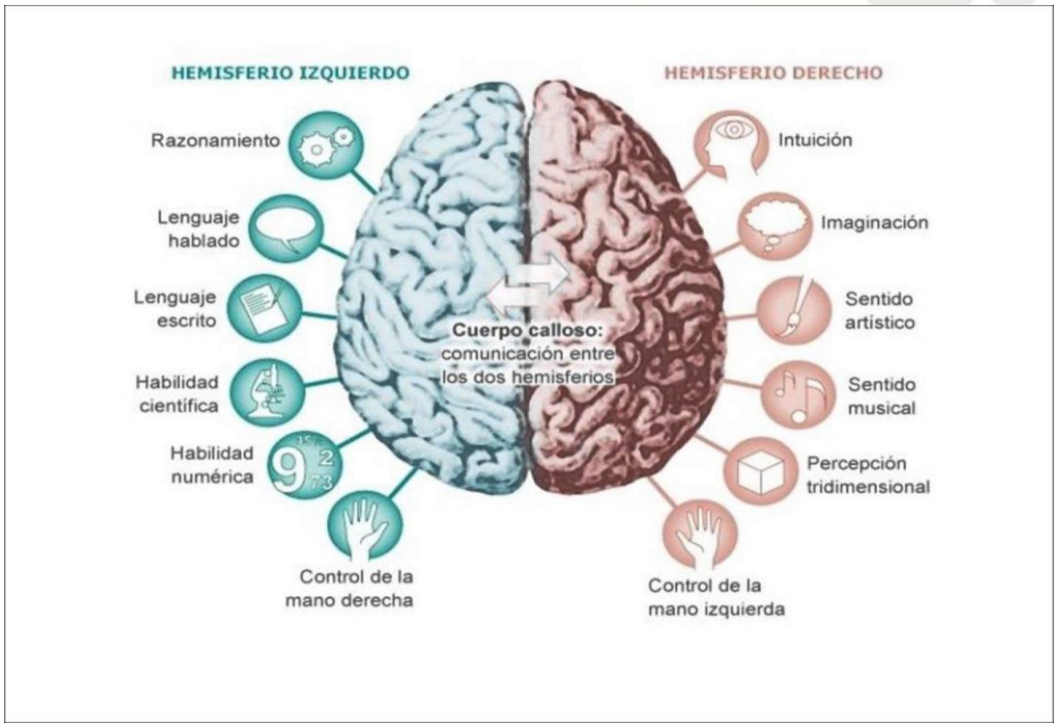
***Importancia De La Estimulación Cerebral***

Jensen (2003) admite que hoy en día existe consenso en la idea de que la herencia contribuye un 30 a un 60 % de nuestro entramado cerebral y del 40 al 70 % consecuencia del entorno.

La influencia del entorno es un aspecto, por tanto, fundamental. En un ambiente rico de estímulos se darán más oportunidades de aprendizaje. Y, como consecuencia, se producirán más conexiones neuronales. Varias investigaciones avalan la idea de que un enriquecimiento adecuado del entorno provocará que los cerebros tengan el córtex cerebral más grueso, más ramificación dendrítica, más prolongaciones de crecimiento y mayores cuerpos celulares (Gardner, 1983).

***Los Hemisferios Cerebrales***

El cerebro está formado por dos hemisferios, el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo. Cada uno de ellos es responsable de unas funciones y entre los dos se complementan en la realización de una determinada tarea. La parte izquierda de nuestro cerebro es la encargada de procesar la información lógica, como el lenguaje y la numeración, mientras que la parte derecha se encarga de procesar los sentimientos, emociones, creatividad. El hemisferio izquierdo dirige la mitad del cuerpo situada del lado derecho y viceversa. Cada uno procesa la información de manera diferente (ver la siguiente figura ilustrativa).




Nota. Adaptado de *Conectividad funcional y anatómica en el cerebro humano: Análisis de señales y aplicaciones en ciencias de la salud.* Del Pozo Guerrero F.; Maestú Unturbe F. y Pereda de Pablo E. 2015. Editores Elsevier.

Carrasco, Javaloyes Soto, Calderero Hernández (2007), señalan que clásicamente en la escuela se ha estimulado solo una parte del cerebro, la que corresponde a la lógica (código lógico-verbal). Lo realmente interesante es estimular la parte derecha del cerebro, y así potenciar el aprendizaje de los alumnos. Si se produce una adecuada estimulación de la parte derecha del cerebro, desarrollamos la creatividad, la imaginación, las emociones.

**Diversidad y Aprendizaje Escolar**

Bermeosolo Bertrán J. (2010) afirma que la diversidad en el aula, admite múltiples facetas y plantea importantes desafíos a los educadores. Una escuela efectiva, desde esta perspectiva, debe reunir condiciones que permitan a todos sus estudiantes no sólo conseguir logros académicos, sino también crecer y desarrollarse como personas. El autor sostiene que "Atender a la diversidad supone asumir otros puntos de vista, ponerse en el lugar de los demás" (p.389).

Cuando se habla de diversidad, se debe entender no sólo en los estudiantes: sino también se da en el profesorado y en los docentes. Poblete (2009) afirma que la

presencia de diversidad cultural en las aulas constituye experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los docentes, al relacionarse con la diversidad, acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diversidad.

Sin embargo, hemos aprendido desde niños a identificarnos o sentirnos cómodos con quienes comparten de algún modo nuestras
propias características, con quienes se nos asemejan o piensan parecido, con aquell os que consideramos pares, mirando con desconfianza todo lo que escapa a tales cánones. Atender a la diversidad supone asumir otros puntos de vista, ponerse en el lugar de los demás.

Según Freire (2014), el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos así como en el reconocimiento y la asunción de su identidad cultural y realidad contextual. El autor propone "un modelo de escuela democrática que, además de ser flexible al cambio, debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto" (p. 122).

Una idea similar puede encontrarse en Bermeosolo Bertrán J. (2010):

> La diversidad -que no sólo hay que verla como diferencia o desemejanza, también como abundancia o riqueza- se pone de manifiesto en sus potencialidades y deficiencias, en sus estilos de aprender, experiencias, conocimientos previos, habilidades sociales, intereses, motivaciones, rasgos de la personalidad, salud mental, capacidad de autocontrol, ritmo de desarrollo, motivo de logro, atribuciones y locus de control. En algunas de estas características, dimensiones o atributos se pueden hacer evidentes también barreras en el aprendizaje y participación. (p.390)

Resulta importante mencionar también, la diversidad lingüística. Según establece Freire (1993) el respeto y el mantenimiento de la lengua con la que los estudiantes llegan a la escuela es fundamental y lo plantea como una cuestión de voluntad política, pues el autor describe: "no existe el verdadero bilingüismo, mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad, y no existe ésta como fenómeno espontáneo sino como fenómeno creado, producido políticamente, trabajado a duras penas en la historia" (pp. 149-150).

***Prejuicios, Discriminación, Estereotipos, Pedagogía Intercultural Y Educación Multicultural***

Existen también variables que definen la diversidad en el aula y en los centros educativos, y que muchas veces se han asociado o se asocian a vivencias de rechazo y marginación. Bermeleoso Bertran J. (2010) respecto a esto, sostiene que:

> Entre ellas, género, etnia, nivel sociocultural, orientación sexual, variedad lingüística, apariencia física, aptitud para los de portes, entre otras. La diversidad cultural y étnica, que en algunos países constituye una materia prioritaria en educación y políticas de estado, se asocia también a la diversidad lingüística. La cultura tiene que ver con las formas de vida de un pueblo y la etnia, con la afinidad cultural o lingüística al interior de los pueblos, de los estados. (p. 391)

Darling-Hammond y Bransford (2005), explican que las nociones de aulas sensibles culturalmente y de aulas inclusivas no son exactamente iguales, aunque son similares: Ambos términos sugieren que las escuelas y los profesores necesitan desarrollar aulas que sean de respaldo y soporte para los niños y niñas, y de aceptación de la diversidad. En ambas concepciones, se pone énfasis en las fortalezas de los niños y niñas, y las diferencias son vistas como una parte positiva del ambiente de aprendizaje, ya que permiten compartir y experimentar perspectivas diversas.

Woolfolk (2010) se refiere al tópico bajo el rótulo salones de clases culturalmente compatibles, que define como aulas donde los procedimientos, las reglas, las estrategias grupales, actitudes y métodos de enseñanza no provocan conflictos con los estilos culturales de apren dizaje e interacción de los estudiantes. La meta de tales aulas es eliminar el racismo, el sexismo y los prejuicios étnicos y, al mismo tiempo, ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los estudiantes.

En este punto resulta interesante remarcar los conceptos de prejuicio y discriminación, constituyendo un desafío importante para los ideales de la inclusión. Un pre-juicio es un juicio previo, una generalización rígida, irracional, acerca de un grupo o una categoría completa de personas. Los prejuicios se hacen evidentes en actitudes,

creencias y sentimientos, por lo general negativos, hacia determinados grupos. Los prejuicios raciales y étnicos son irracionales, sin embargo la historia ha demostrado su vigencia y las aberraciones a que pueden llevar. Los prejuicios generan discriminación, que es el trato desigual hacia otras

personas. En general, nos relacionamos con las personas o con tipos de personas con algunas ideas preconcebidas acerca de cómo son o se comportan, pese a que en teoría estamos convencidos de que cada cual es único e irrepetible. Esperamos, por lo tanto, que cumplan con determinadas normas de conducta o reúnan rasgos que creemos caracterizan al grupo a que pertenecen. Estas ideas preconcebidas se llaman estereotipos. Bermeosolo Bertran J. (2020) sostiene que los mismos nacen, muchas veces negativos, de gente de otra raza u otra cultura,

de otro país, de otra religión, de una postura política diferente. Esto ocurre de ma nera manifiesta, por ejemplo, con las minorías o con grupos socialmente desfavore cidos. Somos testigos, actualmente, a través de los medios de comunicación masiva, de guerras y masacres entre diferentes

etnias, asociadas muchas veces a fanatismos religiosos intolerantes de la diversidad de costumbres, creencias o maneras de pensar. Las insurgencias de comunidades indígenas en Latinoamérica, evidencian un reclamo frente a la pobreza

y la postergación, pero también una protesta porque se les niega o no se reconoc e como corresponde su propia identidad.

Las aulas multiculturales procuran favorecer el contacto de los grupos y su mutuo conocimiento, y dan espacio a la expresión de la propia identidad

Una de las principales aportaciones de Freire implica que se apueste por un modelo de educación que despierte la curiosidad profunda donde “enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada día más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores” ( 2003, p. 54). Para el educador brasileño es importante que en las escuelas se reflexione sobre problemáticas sociales.

En este punto, Bermeosolo Bertran J. (2010) afirma que

se ha demostrado que el contacto con grupos respecto de los cuales se han formado determinados estereotipos negativos, en tareas comunes, fomentando la solidaridad y no la competición o el antagonismo,

disminuyen o hacen desaparecer los prejuicios. Al conocer más de cerca las motiv

aciones, tradiciones, vida familiar y social, los pasatiempos y lo que valoran otros, reconocemos en ellos seres humanos con características esencialmente idénticas a nosotros. Hoy se habla también de psicopedagogía intercultural. Quilaqueo (2007) sostiene que lo intercultural implica una apertura a establecer relaciones con el otro. Afirma que la educación intercultural implica una inclinación a favor de la diversidad de las expresiones de la vida humana y la cultura propia. La educación intercultural descansa

sobre un concepto humanista basado sobre un capital de dinamismo de la diversid ad. Este capital está destinado a ayudar a los estudiantes a elegir lo mejor posible de los diversos modelos y oportunidades que ofrecen las diversas culturas. En efecto, la educación intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la heterogeneidad de las referencias, valores, perspectivas y prácticas que debe explicitarlas para aprender y construir un nuevo saber.

En este punto además, no se puede dejar de mencionar que es un deber de la sociedad responder a las necesidades de todos sus miembros, y favorecer su plena integración social, materia que ha sido objeto de preocupación estos últimos años, con avances innegables, aún se está lejos del ideal de desarrollo inclusivo. Guajardo (2009) hace ver que los avances que en materia de inclusión se dan en el campo de las mujeres, de

los pueblos originarios, de poblaciones migrantes o de individuos con discapacidad , hacen una sinergia favorable en el resto de los ámbitos de exclusión social. La educación multicultural, aclara Woolfolk (2010), va más allá de un cambio en el currículo. Se hace necesario tomar en cuenta varias dimensiones. Siguiendo a James A. Banks (2018), autor de trabajos sobre educación multicultural y multiétnica, centra las principales recomendaciones en los siguientes cinco aspectos o dimensiones:

- Integración de contenidos: utilizar ejemplos y contenidos de diversas culturas y grupos para ilustrar conceptos clave, principios, generalizaciones y teorías en su materia, área o disciplina.
- Una pedagogía de la equidad: ajustar los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje de los estudiantes para favorecer el rendimiento académico de los alumnos de diversos grupos raciales y culturales, y de distintas clases sociales.

- El proceso de construcción del conocimiento: ayudar a que los estudiantes comprendan la manera en que los supuestos culturales implícitos dentro de una disciplina afectan la manera en que el conocimiento se construye dentro de ella.
- Reducción de los prejuicios: identificar las características de las actitudes raciales de los estudiantes y determinar cómo podrían modificarse a través de la enseñanza.
- Una cultura escolar y estructura social incluyentes: examinar las prácticas de grupo y de clasificación la participación en los deportes, y la interacción entre el personal y los estudiantes en todas las líneas étnicas y raciales, para crear una cultura escolar que dé poder de decisión a los estudiantes de todos los grupos.

***Diversidad Y Valores: Pluralismo, Relativismo***

Bermeosolo Bertran J. (2007) advierte que:

> Valorar la diversidad, apreciar la riqueza que suponen la variedad y las diferencias, lo que se traduce en la noción de pluralismo no debe confundirse con relativismo: todo vale, hay que aceptarlo todo. ¿Qué nos orienta para discernir en lo relativo a la aceptación y valoración de la diversidad? El narcotráfico, el terrorismo, la pedofilia, las estafas y otras modalidades de engaño, la usura, el abuso de poder, los regímenes dictatoriales, y todas las formas de arbitrariedad e injusticia son facetas de la diversidad humana, pero, indudablemente, inaceptables. (p. 403-404)

Contra esas manifestaciones desviadas de la diversidad, los sistemas escolares en diferentes partes del mundo y en todas las culturas abogan por la formación en valores.

El autor refiere que:

> El pluralismo supone el reconocimiento práctico de las diferencias, pero solo es posible cuando las diferencias se apoyan sobre valores comunes. Eso significa que el pluralismo debe afectar a las formas, no al fondo. Porque el fondo en que se apoya la libertad debe ser un fondo común, que hace las veces de fondo de garantías: las exigencias fundamentales de la naturaleza humana. El pluralismo no debe confundirse con relativismo. El relativismo, concepción subjetivista de la verdad y del bien, es peligroso, porque abre la puerta al todo vale, por donde siempre puede entrar lo injusto y lo injustificable. (p. 404)

En una sociedad pluralista las diferentes conductas respetan la base común de los derechos humanos: a un recién nacido se le puede alimentar y vestir de muchas formas, pero la obligación de alimentarlo y vestirlo es intocable.

La tolerancia y el pluralismo sólo son posibles cuando todos admiten que hay criterios morales imprescindibles y no negociables. Los encontramos en todas las legislaciones y códigos penales. Una sociedad basada en el respeto, la valoración de los demás y de su dignidad como seres
humanos, toleran las discrepancias y los diferentes puntos de vista, acoge la rique za de su diversidad, pero no puede tolerar a quienes, para conseguir sus propósitos, atentan contra los valores esenciales que hacen que una sociedad pueda funcionar como tal.

Según sostienen Mato Daniel y Maldonado Fermín Alejandro (2007), la pluralidad y la complejidad de las personas y de lo social hacen que sea difícil definir la diversidad. Por un lado, lleva a tratar de unificar puntos de vista contrapuestos y por otro, a un debate con tantas disciplinas científicas donde se utiliza el término en cuestión. La concepción a la cual se busca adherir, es un movimiento que tiene como objetivo derrocar creencias y asunciones tradicionales y básicamente de rechazo hacia las diferencias.

Laborda (2000) plantea que "en la actualidad hablar de diversidad, desde cualquiera de sus acepciones, implica hablar de respeto y tolerancia hacia los demás, de valoración de las personas por sí mismas, de la defensa del pluralismo socio-cultural y de apoyo mutuo" (p. 27). A lo mencionado, se suma el aporte de Jiménez Martínez y Vilá (1999) quienes sostienen que la diversidad es “(...) una característica inherente a la naturaleza humana y unas posibilidades para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (p.28).

Gardner (2005) describe 5 tipos de mentes que deberemos cultivar en el futuro: la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética. Como palabras finales de este trabajo, se entrega la síntesis que hace de dos de esas mentes:

*La mente respetuosa.*

Siempre ha sido deseable educar a las personas para que por lo menos sean toler

antes con quienes tienen un aspecto diferente, actúan de una manera distinta y, quizá, son distintos a ellas. Puede que antes fuera posible encerrarse en uno mismo o dentro de las propias fronteras, pero ya no es así. Si no podemos aprender a convivir con los demás, el planeta pronto quedará
despoblado. A menos que nos respetemos mutuamente y valoremos nuestras diferencias, lo máximo que podemos esperar es una paz precaria..

*La mente ética.* Más allá de un mundo que no se destruya, existe el mundo en el que realmente nos gustaría vivir. Este mundo está habitado por personas honradas, consideradas y constructivas, dispuestas
a sacrificar sus propios intereses a favor de las necesidades y los deseos de la comunidad. El respeto se da entre las personas; la ética se ocupa de la forma de la sociedad. Se debe educar e inspirar
a los jóvenes para que deseen vivir en un mundo marcado por la integridad y guiado por el desinterés, para que estén dispuestos a asumir la responsabilidad de lograr ese objetivo.

## Método

La presente investigación es de tipo teórico conceptual, y permite efectuar una recopilación exhaustiva y detallada del material bibliográfico (Montero y León 2007).

A continuación se abordan los temas y puntos sucesivos de la metodología utilizada, considerando nuevamente un análisis con mayor profundidad de algunos aspectos.

El modelo de metodología que se adopta es el de Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista P. (2004), ya que tiene un enfoque bastante amplio y flexible que se puede adaptar de manera general a los requerimientos y alcances del estudio, cubriendo los puntos esenciales que guían el diseño y elaboración de la investigación. De esta manera se plantea la estructura metodológica que funciona como una guía que describe la forma y pasos para llevar a cabo la investigación, especificando las actividades necesarias para cada parte del estudio de manera sistemática, empírica y crítica.

La pregunta que orientó esta revisión fue la siguiente: ¿Cuáles son las barreras que interfieren en la adquisición de aprendizajes en el contexto escolar? ¿Cómo se atiende a la diversidad que se manifiesta dentro de nuestros salones?

A partir de la interrogante, se procedió a la identificación de los criterios más representativos para luego dar paso a la búsqueda de la información, la cual se dirigió desde postulados de psicopedagogía hasta las concepciones actuales de la educación inclusiva como respuesta a la diversidad de estudiantes en las aulas de clases. Los autores anteriormente mencionados sostienen que:

> La perspectiva teórica proporciona una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual nos "moveremos". En términos de Mertens (2010), señala cómo encaja la investigación en el conjunto (big picture) de lo que se conoce sobre un tema o tópico estudiado. (p.94)

La búsqueda de literatura se realizó teniendo en cuenta los artículos o fuentes documentales tanto teóricas, bibliográficas o empíricas publicados en diversas revistas de relevancia científica pertenecientes al campo de la Psicopedagogía, Psicología y Ciencias de la Educación, a nivel mundial, entre el año 2018 y el 2023 en lengua española.

Para la recopilación de dicha información se consultaron materiales escritos (libros, artículos de revistas o periódicos, notas y tesis), así como también las siguientes bases de datos: Google Académico, Academia.com, Dialnet, SciELO, DOAJ, ResearchGate y WorldWideScience.

Para desarrollar la revisión de la literatura científica en esos sitios Web se emplearon los siguientes términos descriptores: barreras en el aprendizaje, diversidad, inclusión, aprendizaje significativo y psicopedagogía.

De la búsqueda, se extrajeron los criterios más afines respecto a los objetivos planteados. Los criterios para la selección de la bibliografía se basaron en los siguientes indicadores:

- Investigaciones y ensayos respecto al aprendizaje en sí.
- Investigaciones y estudios sobre las diversas barreras que impiden el aprendizaje y la participación de las personas estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Estudios que analizan el rol de lo social en el desarrollo de la personalidad.
- Estudios que abordan la comprensión dialéctica de la interacción de lo biológico y lo social.

- Estudios que reflexionan sobre el rol del contexto social como generador de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Estudios relacionados con el enfoque biologicista del desarrollo

Luego de determinar los criterios de selección de la bibliografía, se realizó la recolección de datos de los trabajos e investigaciones y se procedió a la clasificación de la misma. Las investigaciones y documentos seleccionados se clasificaron en una grilla de observación documental realizada con el programa de software Excel, empleando como criterio divisivo la implicancia o pertinencia de cada trabajo, con el objetivo tanto general como específico de investigación, para su posterior análisis crítico. Por último, se presenta la revisión integradora que se ha desarrollado junto con las conclusiones.

## Síntesis y Conclusiones

En primer lugar, se puede observar que las investigaciones recopiladas para este trabajo final integrador, abarcan un periodo que oscila entre el año 2018 y 2023 en países de diferentes continentes. Esto hace pensar que nos encontramos ante una problemática no solo actual, sino a nivel mundial. Ya en el año 2004, en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales de Salamanca (UNESCO), se había planteado que cada niño y niña tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias: si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas características y necesidades. En el año 2021 la escritora española Alcalá del Olmo, hace referencia al Foro Mundial que se llevó a cabo en el año 2015 en la República de Corea bajo el título *Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (Sotillo, 2015).

Según los resultados obtenidos en su Tesis de Maestría titulada *Barreras para el aprendizaje, la participación y los apoyos naturales,* en la cual se realiza recopilación de datos en las escuelas del cantón Morona, se determinó un alto porcentaje de barreras persistentes, que oscila en un 57%. Estos resultados revelan que todavía persiste una realidad educativa inquietante, al visualizar escuelas con dificultades para establecer cultura, políticas y prácticas inclusivas. En la sección barreras comunicacionales, se indica que cuatro de siete escuelas consideran que no existe un buen sistema de comunicación, sobre todo en la relación familia-escuela, lo que refleja una escasa participación en dinámicas escolares.

Otro punto que se puede observar es la importancia de la figura del educador, especialmente dentro de los espacios escolares. El docente tiene un importante rol en la formación y adquisición de conocimientos hacia el sujeto que aprende, pues, es quien puede elaborar una evaluación diagnóstica y exploratoria, con base a los resultados obtenidos, iniciando un proceso de intervención psicopedagógica individualizada, por lo que se requiere profesionales que tengan el compromiso con la educación y así desarrollar las habilidades y destrezas escolares (Rodríguez, Vallejo, Yenchong y Ponce, 2020). Así mismo, en la investigación *Estrategia Psicopedagógica frente a la diversidad*

*del aula y su influencia en el aprendizaje significativo* del año 2021, se arriba a la conclusión de que el rol orientador del docente, en conjunto con la aplicación de estrategias brindadas por profesionales de la psicopedagogía, debe envolver el crecimiento personal como factor aliado al aprendizaje, lo que permite constituir una educación que pone en práctica su esencia. Para comprobar que las estrategias psicopedagógicas frente a la diversidad del aula influyen en el aprendizaje significativo, en dicha investigación, se aplicó una encuesta a 19 docentes de Unidades Educativas urbano-rural, donde se consultó si los docentes conocen y aplican esta metodología de aprendizaje, obteniendo como resultado que el 100% de docentes manifiestan que las estrategias psicopedagógicas que se aplican en el aula de clase influyen el en aprendizaje significativo de las y los estudiantes ya que a través de estas, se asimila el conocimiento de forma más dinámica y participativa. Las estrategias psicopedagógicas aplicadas en el aula de clase es una de las maneras que el educador se acerca al educando, de esta forma se puede tener idea de sus dificultades o problemas y en función a eso desarrollar actividades con base a la necesidad del estudiante y obtener un aprendizaje significativo.

Ahora bien, para que lo anteriormente mencionado tenga un alcance positivo, y la figura del educador resulte sumamente enriquecedora, se puede concluir que es necesario detenernos a pensar respecto a la formación docente así como también a las prácticas profesionales. Estas últimas resultan fundamentales, ya que son fuentes de conocimiento.

En esta misma línea, Widmaier Weber S. (2022) refiere la importancia de reflexionar permanentemente sobre las prácticas para llevarlas a la acción y de esta manera poder transformarlas. Sostiene que la tarea docente no solo es compleja sino también cambiante, demandando la necesidad de prestar atención a las diferentes alternativas, a las fortalezas y debilidades de cada acción, para saber cómo continuar, retomar, afrontar situaciones y obstáculos con una reflexión constante ante las realidades que se suceden en la vida cotidiana. No se trata de minimizar los riesgos en que se encuentra la infancia ni de desconocer las dificultades que encuentran maestros y profesores para enseñar en contextos específicos. Se trata de evitar que el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización

misma de los sujetos. Y se trata también de plantear como asunto central del análisis político-educativo, cuáles son las condiciones del proyecto escolar que deben ser tensionadas, e incluso removidas, para avanzar hacia la plena inclusión educativa. Muñiz (2018) en su investigación hace hincapié en la necesidad de revisar el currículo escolar y apuesta por un modelo de currículo abierto y flexible, con un planteamiento que tenga en cuenta la diversidad cultural existente en las aulas. También hace especial énfasis en crear un ambiente académico que favorezca la apreciación de todas las culturas presentes en la escuela. La investigación concluye que además de apostar por un currículo más flexible atendiendo a la diversidad, también es necesario un modelo de escuela en la que se dé lugar a diversos ritmos de aprendizaje y como señala Leiva (2017) desarrollar un estilo de aprendizaje intercultural y personalizado, teniendo en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje, de capacidades, identidades culturales, gustos, entre otros, presentes en las aulas que permita a los estudiantes lograr aprendizajes significativos. La mayoría de las investigaciones analizadas convergen en que es importante también que el educador o la educadora conozca si logró sus objetivos y, si no lo hizo, que se concentre en analizar las razones. Este análisis debe necesariamente incluir al educando. En este sentido la evaluación de los objetivos educativos, del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados se toma en uno continuo y compartido. Este tipo de evaluación ayuda a clarificar los significados que se pretenden construir y su sentido en el contexto de la cotidianidad del estudiante. Las estrategias pedagógicas que se pueden construir a partir de las enseñanzas de Piaget y de Vygotsky destacan la construcción activa del conocimiento. Múltiples modalidades en la psicopedagogía contemporánea, se asocian con el legado de Piaget y Vygotsky a la educación. Ejemplo de estas modalidades son el análisis del discurso, el andamiaje, la práctica guiada, el diálogo socrático, el lenguaje integral, la evaluación dinámica o avaluación, algunas formas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, las comunidades de aprendices y algunas estrategias orientadas al desarrollo de capacidades específicas, como las que impulsa el movimiento de pensamiento crítico. Asimismo, resulta fundamental que la o el psicopedagogo adquiera esta mirada inclusiva, a través de su formación académica constante con el fin de poder realizar una verdadera atención a la diversidad, proponiendo acciones y planes de atención que atiendan las barreras. Pensemos que el diagnóstico psicopedagógico centrado en la psicometría tiene más de cien años y surge con el

propósito de identificar las limitaciones del estudiantado para clasificarlos y ajustar las ayudas a sus necesidades. No obstante, esta práctica ha sufrido un giro trascendental al pasar del análisis de las personas, al análisis de los contextos y las barreras que se les imponen para el aprendizaje y la participación. De esta manera, surge una nueva respuesta para el trabajo con la diversidad ante los retos de la escuela del siglo XXI. Los modelos educativos del siglo XX, se caracterizaron por evaluar con precisión la estructura y el funcionamiento del desarrollo cognitivo. Estas evaluaciones estuvieron enfocadas en las dificultades del aprendizaje, las cuales trajeron consigo un uso indiscriminado de las etiquetas (Fernández Silva y Ortega Alfonso, 2016). El etiquetaje provoca expectativas negativas en la población estudiantil y condicionan su autoestima, lo que impide el reconocimiento positivo y la confianza en sus propias posibilidades de aprendizaje; elementos necesarios para que las personas alcancen aprendizajes significativos.

Guevara Fernández Geycell y Herrera Rodríguez, José (2021), concluyen que las evaluaciones psicopedagógicas deben tener como objetivo primordial la planificación, la implementación y la valoración de las ayudas pedagógicas; de esta manera se transita desde el diagnóstico de las limitaciones de la persona estudiante a un diagnóstico de las barreras que le impiden aprender y desarrollarse.

El artículo de investigación referido al aprendizaje creativo (2020) concluye que aprender de forma creativa es expresarse diferente, ya que cada individuo posee su propio pensamiento acerca de cómo ve las cosas. En el ámbito escolar el aprendizaje creativo se puede expresar en la forma que el estudiante le de su propia identidad. Este aprendizaje estimula al sujeto a generar una solución a un problema a partir de la experiencia obtenida con anterioridad, donde prevalece la idea de que no existen respuestas correctas, sino múltiples soluciones para un mismo problema (Ramírez, 2017). De esta manera los y las estudiantes pueden generar diversas alternativas al momento de buscar soluciones a un problema establecido en el aula de clase, por tal motivo la creatividad estimula el aprendizaje en el medio escolar. En Chile, por ejemplo, se pone énfasis en la instrucción diferenciada, considerada el modelo que ayudará a los educadores a modificar la manera en la que se enseña, dejando de lado la clase frontal tradicional para dar paso a grupos de discusión, al trabajo colaborativo, proyectos de equipos tecnológicos, entre otros. Jaime Bermeosolo Bertrán (2007) sostiene que en dicho país, algunos expertos atribuyen los

fracasos y pobres resultados en logros escolares a nocivas influencias de corrientes del tipo psicológico que dan protagonismo al alumno y que proponen la clase centrada en el estudiante. El uso de estrategias como éstas y el entendimiento de los postulados sobre los que se sostienen son indispensables para una práctica educativa reflexiva. Esta práctica es indispensable para co-construir, en colaboración con estudiantes y profesionales, la educación de excelencia y pertinencia a la que se aspira-

Los análisis y argumentaciones conducen a una conclusión fundamental: la inclusión demanda avanzar hacia un sistema educativo que tenga un carácter diversificado, de manera que pueda atender las necesidades de los distintos colectivos y de los contextos en que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, derribando las barreras necesarias.

En esta exposición se ha argumentado, que a pesar de las diferencias en sus respectivas explicaciones del origen y desarrollo del pensamiento, las ideas de Piaget y Vygotsky con relación a la educación convergen y se complementan. Sus respectivos discursos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje articularon una dura crítica a la visión tradicional de que el conocimiento puede transmitirse. Ambos reaccionaron explícitamente a las teorías del aprendizaje y los modelos educativos que ignoran sistemáticamente las motivaciones, intereses, valores, actitudes y sentimientos de quienes aprenden (Coll, 1990). Dichas teorías y modelos han resultado en una psicopedagogía centrada en proveer a quienes enseñan técnicas para compartir información y estrategias de manejo para lograr control y disciplina en el aula. Podría pensarse que esta psicopedagogía ha estado poco orientada a explorar y construir sobre los intereses, interrogantes, conocimientos y capacidades que traen los niños y las niñas al ingresar a la escuela.

Como señala Moll (1990), la educación formal tradicional se caracteriza porque "los estudiantes suelen sentarse en silencio, seguir instrucciones, leer textos impuestos, completar hojas de trabajo y contestar pruebas" (p. 11). Hay que añadir al silencio, el arreglo de las sillas en filas que desalientan la interacción y el diálogo. A las instrucciones debemos añadir la improbabilidad de cuestionarlas y las penalidades por desobedecerlas. Con relación a los textos impuestos, debemos plantearnos si su contenido se expresa en términos comprensibles y si sus interpretaciones consideran los pre-textos en que se inscriben. Con respecto a las tareas y las pruebas, debemos preguntarnos si las

mismas evalúan sólo las capacidades de memorizar y repetir información o si ofrecen oportunidad para el pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad. El autor Howard Gardner (1991) sostiene en su libro, en torno al estado de la educación formal, que éste parece conspirar contra la curiosidad espontánea y el potencial intelectual de los alumnos y de las alumnas. Las ideas de Piaget y Vygotsky ofrecen las bases para construir una conceptualización alterna a la descrita; una del proceso enseñanza aprendizaje que resulte en una educación con significado y sentido, tanto para quienes educan como para quienes son educados. Con base en lo expuesto, parece claro que esta conceptualización alterna debe fundamentarse en la actividad y en los medios culturales que hacen posible las acciones. Esto implica no sólo realizar actividades sino hablar respecto a ellas. Es importante que las y los estudiantes conozcan qué construir, cómo van a hacerlo y con qué propósito. Valorar la diversidad como un elemento que enriquece, y no que entorpece el aprendizaje; contar con un proyecto educativo que atienda debidamente a las di ferencias, entre otras cosas, a través de un currículo flexible; uso de metodologías y estrategias que den respuestas efectivas a los ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses en cada aula. Estas acciones dirigidas a plantear una educación que pueda atender a todos, es el verdadero anclaje para resolver, entre psicopedagogos y profesores, los retos educativos actuales.

La gran labor del psicopedagogo es la de procurar la inclusión educativa a todos los educandos, analizando las diferentes formas de exclusión, las posibles barreras existentes, con el fin de que todos los alumnos y alumnas, puedan participar y tener **voz** real en el aula, y así elaborar un plan de atención a la diversidad que sea verdaderamente inclusivo. Es necesario que el profesional plantee nuevas acciones inclusivas en las escuelas a todos sus alumnos y alumnas escolarizados, fundamentado en el derecho que tiene cualquier persona a recibir una educación de calidad.

Por último, y a partir de las numerosas investigaciones revisadas, se observa que al igual que los términos “normal” y “anormal”, aún continúa haciéndose referencia a “Necesidades Educativas Especiales”, tanto en bibliografías como en diversos ámbitos educativos y sociales. El término fue acuñado en el año 1978, como respuesta a una necesidad frente a dificultades en el aprendizaje, pero actualmente no se utiliza, o no se debería, ya que la denominación de la palabra “especial “ según la RAE se refiere a algo

que se diferencia de lo común o particular, concepto totalmente opuesto al de diversidad, el cual se desarrolló a lo largo de la investigación y guarda estrecha relación, según se concluye, con las barreras en el aprendizaje y la participación. Por lo expuesto, se propone introducir el término **Necesidades Educativas Diversas**, con el fin de colaborar en la deconstrucción de viejos paradigmas, y teniendo en cuenta además, la subjetividad de la época.

Aún queda un largo camino por recorrer, sin embargo, esta investigación y su planteamiento ha permitido comprender mejor la realidad y el contexto en el que nos encontramos, poniendo especial interés en reconocer barreras que obstaculizan el aprendizaje, con la esperanza de contribuir a las mejoras necesarias e indispensables frente a las problemáticas actuales.

Como bien señala Freire (2014), la escuela debe ser humilde y aprender de sus relaciones con el contexto: “de ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

## Aportes Y Contribuciones De La Investigación

El presente trabajo de investigación intenta colaborar en la visibilización de las barreras que impiden la adquisición de aprendizajes significativos en contextos de diversidad. Refrescar dichas cuestiones, hace pensar que si bien, la práctica docente, debería brindar contextos de aprendizaje variados y estimulantes para favorecer el desarrollo multidimensional de los niños y niñas, los resultados encontrados muestran que es necesario empaparse del contexto de los estudiantes dentro de la diversidad que encontramos en un salón, para darles la oportunidad de pensar nuevos contextos, nuevas posibilidades, y el desafío de que en el futuro sean capaces de transformar la realidad o de enriquecerla con sus potencialidades. Pensar a los niños y a las niñas como personas multidimensionales responsabiliza al sistema educativo a brindar contextos educativos que atiendan a las inteligencias múltiples (Gardner, 1997). Brindar espacios acotados de aprendizaje puede hacer perder de vista potencialidades que están ocultas y que así permanecerán en ausencia de espacios creativos.

Argumenta Baquero (2001) que la educabilidad, la entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas. Sustentaron estos argumentos trabajados en otros sitios, siendo necesario ponderar cómo las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos que se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo, con la caracterización del dispositivo escolar "común" pero también, naturalmente, con la necesidad de diseñar ofertas de educación con estrategias integradoras.

Autores como Huertas (2009) desarrollaron investigaciones que sostienen que el objetivo de la educación en el siglo XXI no consiste simplemente en el dominio de los contenidos del conocimiento o el uso de nuevas tecnologías. Consiste también en el dominio del propio proceso de aprendizaje. La educación debería ayudar a pasar de aprendices noveles a aprendices expertos: personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

## Limitaciones De La Investigación

El aprendizaje se produce en situación, en ella, se producen los cambios como desarrollo, aprendizaje o fracaso, llegando a nuevas formas de comprensión y participación. Sobre las características del dispositivo escolar, se entiende que en ella se genera una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones, lo dicho y lo no dicho. El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos (Baquero, 2007). El dispositivo tiene una función estratégica, una vez constituido, permanece como tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobre determinación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste. Estos elementos están presentes en toda situación escolar. Por lo tanto, se podría pensar que existen tantas barreras como la cantidad de niños y niñas que se encuentran en nuestros salones.

**Propuestas de Intervención**

Un punto fundamental en este planteamiento inclusivo, es la participación interdisciplinaria en las instituciones escolares, entre departamento de orientación (orientador, psicopedagogo, profesional de la pedagogía terapéutica, de lenguaje, entre otras) y los equipos docentes, que generan de forma organizada, planes de actuación inclusiva y planificaciones concretas sobre las medidas ordinarias y/o extraordinarias que se deberán incluir en el plan de atención a la diversidad, donde se incorporarán tanto las evaluaciones psicopedagógicas como las diversas situaciones de apoyo al docente y la coordinación externa a la institución (equipos de orientación externos, por ejemplo). Acciones inclusivas que atenderán a todos los educandos, desde aquellos con alta capacidad, alumnos con necesidades específicas de aprendizaje o con necesidades especiales hasta la atención de la multiculturalidad educativa existente.

En el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad, resulta necesario vislumbrar en la psicopedagogía un marco de actuación que concede relevancia a los aspectos emocionales, buscando trascender paradigmas tradicionales anclados en lo clínico para reconocer el valor de la detección correcta de las dificultades, el diseño de intervención de propuestas adecuadas y la necesidad de establecer vínculos durante los procesos de aprendizaje, que le permitan al sujeto que aprende sentirse

acompañado, valorado y comprendido, para generar un sentimiento de autoeficacia de manera de brindar herramientas para enfrentar las dificultades ante las que se pueda encontrar en su trayectoria formativa. El enfoque emocional debe ser la red de trabajo en la que se apoye el profesional de la psicopedagogía en el marco de la atención a la diversidad, para diseñar, implementar y ejecutar propuestas que consigan superar barreras de aprendizaje.

La intervención psicopedagógica debe enfocarse en implementar prácticas y propuestas de intervención fundamentadas en el aprendizaje cooperativo, ya que esta metodología propicia la inclusión en los espacios escolares. Es necesario hacer consciente a los educadores de la necesidad de estructurar el aula en coherencia con dicha propuesta metodológica. Hacer hincapié en las habilidades sociales e interpersonales, participación equitativa, responsabilidad individual, entre otras.

## Referencias

Aguirre Vera Liseth Estefanía , Basurto Pilligua Geovanny Javier , Macías Marcillo Karla Johana , Vera Sánchez María Isabel (Abril 2023). *Estrategia Psicopedagógica frente a la diversidad del aula y su influencia en el aprendizaje significativo.* Polo de Conocimiento. Edición núm. 81, Vol. 8, núm. 4 (pp. 220-222). Ecuador. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5601/13878

Alcalá del Olmo María José (2021). *Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad: una mirada desde la intervención psicopedagógica.* Editorial Octaedro.

Allport (1968 ). *La personalidad. Su configuración y su desarrollo*. Herder.

Ausubel, D. (1963). *Psicología del aprendizaje significativo verbal*. Trillas.

Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Vol. 3. Trillas.

Azorín, C. M. y Sandoval, M. (2019). *Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción*. Siglo Cero, 50(271), 7-27. https://doi.org/10.14201/scero2019503727

Banks, J. (2018). *An Introduction to Multicultural Education*. Editorial Pearson.

Baquero, Ricardo y Terigi Flavia (1997). *Repensando el fracaso escolar en la perspectiva psicoeducativa*. Porto Alegre. Papyrus (Versión en español).

Baquero, R. (2000). *Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual*. Homo Sapiens.

Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha.* Cuadernos de pedagogía N 9. Universidad Nacional de Quilmes..

Baquero, R. (2007). *Del "Efecto Abuela" al "Efecto Suegra": la ZDP como Producción de Posibilidad*. Revista 12, (17), 2-3.

Baquero, R; Limón Luque Margarita (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar.* Cuadernos Universitarios, núm. 4. Universidad Nacional de Quilmes.

Bermeosolo Bertran J. (2007). *Cómo aprenden los seres humanos: mecanismos psicológicos del aprendizaje.* Colección Textos Universitarios. E diciones Universidad Católica de Chile. 2ªed.

Bermeosolo Bertran J. (2007). *Psicología del lenguaje: fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. Colección Textos Universitarios. Ediciones Universidad Católica de Chile. 3ªed.

Bermeosolo Bertran J. (2010). P*sicopedagogía de la diversidad en el aula: Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación.* Alfaomega Grupo Editor.

Blanco, P. M. (2008). *La Diversidad en el Aula: Construcción de Significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la Diversidad en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Chile. Recuperado de www.tesis.uchile.cl/handle/2250/106653?show=full.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Centro de los Estudios en la Educación.

Bruner, J. S. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Alianza.

Carrasco , J.; Javaloyes Soto , J. y Calderero Hernández, J. (2007). *Cómo personalizar la Educación*. Editorial Narcea.

Castorina, José Antonio (2005). *Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología*. Novedades Educativas.

Castorina, José Antonio (2010). *Educación Especial: Encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas.* Universidad Nacional de San Martín.

Clarizio, H.F. &
McCoy, G.F. (1981). *Trastornos de la conducta en el niño. Editorial Manu al Moderno.*

Coll, César (1990). *Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*. Alianza.

Cordie, Anny (2003). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión.

Darling-Hammond, L.& Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons, The Jossey-Bass Education Series.

Davison, G.C. & Neale, J.M. (2000). *Psicología de la conducta anormal*. 2ª ed. Limusa Wiley. .

Del Pozo Guerrero F.; Maestú Unturbe F. y Pereda de Pablo E. (2015). *Conectividad funcional y anatómica en el cerebro humano: Análisis de señales y aplicaciones en ciencias de la salud.* Editores Elsevier.

EngËstrom, Yrjö y Kallinen, Timo (1988). *Theatre as a Model System for Learning to Create.* The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, vol. 10, n.º 2.

Erikson, E. (1973). *La juventud y el ciclo de la vida.* Sprinthall.

Fernandez, Alicia. *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.* Ediciones Nueva Visión.

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

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía Conceptos y Problemas*. Ed. Biblos.

Freire, P (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI..

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores S.A.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo Veintiuno Editores S.A

Freire, P (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, México.

Gallego Ortega, L, J (2009) *Educación infantil.* Aljibe.

Gardner, H. (1997). *Mente no escolarizada*. Paidc"s.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro.* Ensayo Educativo. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

Gross, R.D. (1998). P*sicología: la ciencia de la mente y la conducta*. Editorial Manual Moderno.

Guajardo, E. (2009). *La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile, 15-23, Vol.3, número 1.

Guevara Fernández Geycell y Herrera Rodríguez, José (2021). *El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de*

*barreras para el aprendizaje y la participación.* Revista Educare, Universidad de Costa Rica. https://www.redalyc.org/journal/1941/194170643024/

Herrnstein R.; Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. Free Press.

Herrera Rodríguez José Ignacio, Guevara Fernández (2022). *El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.* Revista Electrónica Educare Vol. 6, num.1 https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000100443

Huertas, J. A. (2004). *Motivación y aprendizaje.* Posgrado en Constructivismo y Educación. FLACSO.

Jensen, Arthur R. (1969). *"How much can we boost IQ and scholastic achievement?"* Harvard Educational Review, 39, 1-123.

Jensen, E (2003). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas.* Narcea.

Leiva, J.J. (2017). *Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela, Tendencias Pedagógicas.* Red de Información Educativa. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7091/7466

Lizcano Gómez, K. G., Soto Céspedes, J. C., Montes Gallego, C. A., Celis Méndez, J. R. (2022). *Educación Inclusiva. Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la Revisión Sistemática de la literatura*. Revista De Investigación, Administración E Ingeniería, Vol. 10, núm. 3 (pp. 87–97). https://doi.org/10.15649/2346030X.3071

López, A. E. (2021). L*a formación docente en educación inclusiva: Redes de apoyo colaborativo elemento clave en mejora de procesos de enseñanza de los décimos*.

Martín Ruiz, A.; Rodríguez Gómez, R. (2022). *Los Centros de Diagnóstico y Orientación, por un proceso de orientación y seguimiento para la diversidad.* Revista Pensamiento transformacional. *Vol. 1, núm. 3 (*pp. 111–128) Recuperado a partir de https://editorialpiensadiferente.com/ojs/index.php/pensamiento_transformacional/article/view/28

Mato Daniel y Maldonado Fermín Alejandro (2007). *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100717014258/mato.pdf

McDermott, Ray (2001). *La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje.* Amorrortu.

Moll, L. C. (1990). V*ygotsky and education: Instruccional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Montero y León (2007). *Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología.* Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. Vol. 2, Nº 3 (pp. 503-508). Universidad Autónoma de Madrid.

Moreira, Marco Antonio (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 11, nº 12, Universidad Nacional de La Plata. https://doi.org/10.24215/23468866e029

Müller, M. (2013). *Aprender para ser*. 8va. Edición. Editorial Bonum.

Muñiz, M. (2018). *Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un ies asturiano*. Tendencias pedagógicas. 31.

(pp. 227-252).

Newman, Denis; Griffin, Peg y Cole, Michael (1991). *Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo*. Morata.

Paín, S. (1973). D*iagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Palacios, J. (1987). *Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotsky.* M. Siguán (Ed.). Actualidad de Lev S. Vygotsky (pp. 176-178). Anthropos.

Papalia y Olds (1997). *Psicología del desarrollo.* McGraw Hill.

Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Gedisa.

Peláez Londoño, Biviana Angelica (2022). F*actores potenciadores y/o obstaculizadores para atender la diversidad en el aula de clase.* RIDUM, Repositorio institucional, Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6107

Piaget, J. (1976). *Development explains learning*. In S. F. Campbell (Ed.), Piaget sampler: An introduction to Jean Piaget in his own words. New York: John Wiley and Sonso.

Piaget, J. (1977). *The role of action in the development of thinking*. En W. F. Overton y J. M. Gallager (Eds.), Knowledge Development, Advances in research and theory (pp. 17-42). New York: Plenum Press.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía.* Barcelona, España. Editorial Ariel.

Poblete, R. (2009). E*ducación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva, vol. 2, num. 3 (pp. 191-200)

Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.

Pozo, Juan Ignacio y OTROS (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.

Quilaqueo Rapimán, Daniel (2007). Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la interacción de saberes. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile, Vol. 1, N°1 (pp. 37-46).

Ramírez, F. ( 2017). *Aprendizaje creativo*. Vida académica en línea.cenart.gob. https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-deeducacionartistica/2017/11/19/aprendizajecreativo/#:~:text=Aprender%20de%20forma%20creativa%20significa,procesos%20subjetivos%20en%20ella%20implicados

Riviere, Ángel (1983). *¿Por qué fracasan tan poco los niños?.* Cuadernos de Pedagogía, n.º 103-104, julio-agosto.
http://marcelomazza.blogspot.com/2011/05/riviere-por-quefracasan-tan-poco-los.html

Rodríguez, E., Vallejo, B., Yenchong, W., & Ponce, M. (2020). *Importancia de la psicopedagogía y el aprendizaje creativo.* Revista Científica Dominio de las Ciencias. Volumen 6, número 3. Ecuador. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1300

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). L*a investigación sobre la educación intercultural en España*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17, 4 (pp. 1-29).

Sahakian, W. S. (1980). *Aprendizaje: sistemas, modelos y teorías.* Anaya. Madrid.

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista P. (2004). *Metodología de la Investigación.* McGraw- Hill Interamericana Editores S.A.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

Terigi, Flavia (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa.* Revista Iberoamericana de Educación, nº 50 (pp. 23-39).

UNESCO (2004). I*nforme Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Vallejo Ruiloba, J (2006). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría.* Ed. Masson.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge. MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1935/1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar*. Infancia y Aprendizaje, 27-28, 105-116.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems in general psychology*. Plenum Press. Nueva York, Estados Unidos.

Widmaier Weber S. (2022). E*nsayo: Análisis pedagógico de la práctica docente. Entender y atender la diversidad del aula: ¿desafío o utopía?* Consejo de Formación en Educación. Instituto de Formación Docente "Rosa Silvestri", Salto, Uruguay. ANEP, Consejo de Formación en Educación. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2114

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.

Yépez-Moreno, A. (2020). *La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado*. Retos de la ciencia. (pp. 1-14).

UFLO
UNIVERSIDAD

# FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
# PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - Repositorio Institucional de la Universidad de Flores - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:
Desde la fecha
Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Lugar y fecha: Buenos Aires, 29 de Noviembre de 2023

Firma y aclaración del autor:

Ceriani Cisone. Malena